

# *Main dans la main*

La littératie familiale  
en milieu minoritaire



Diana Masny  
Faculté d' ducation  
Université d'Ottawa



Coalition francophone pour l'alphabétisation  
et la formation de base en Ontario

Ottawa (Ontario)  
Mars 2008

La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario inspire et soutient l'action des communautés francophones pour créer des conditions permettant à l'ensemble de la population d'être pleinement alphabétisée.

[www.coalition.on.ca](http://www.coalition.on.ca)  
235 chemin Montréal  
Bureau 201  
Ottawa (Ontario) K1L 6C7

Téléphone : 613-842-5369  
Télécopieur : 613-842-5371  
Sans frais : 1 877 464-0504  
Courriel : [coalition@coalition.on.ca](mailto:coalition@coalition.on.ca)

# *Main dans la main*

La littératie familiale en milieu minoritaire

**Diana Masny**

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

Coalition francophone pour l'alphabétisation  
et la formation de base en Ontario

Ottawa (Ontario)

Mars 2008

## Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Masny, Diana

Main dans la main : la littérature familiale en milieu  
minoritaire/recherche, compilation et rédaction, Diana Masny;  
coordination du projet et édition, Célinie Russell.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-922911-07-7

1. Alphabétisation--Ontario. 2. Canadiens français--Ontario.  
I. Russell, Célinie II. Coalition francophone pour l'alphabétisation et  
la formation de base en Ontario III. Titre.

LC154.2.O6M38 2008

302.2'24409713

C2008-903955-6

---

### Coordonnatrice du projet

Célinie Russell, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario

### Recherche, compilation et rédaction

Diana Masny, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

### Collaboratrices

Suzanne Dionne-Coster

Annie Bourret

### Révision linguistique

Michelle Martin, Syntaxe-M

### Édition

Célinie Russell, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario

### Graphisme et mise en page

Nathalie Brunet-Deschamps, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario

### Impression

Ray-Tek Printing Inc.

### Édition et distribution

#### Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario

235, chemin Montréal, pièce 201

Ottawa (Ontario) K1L 6C7

Téléphone : (613) 842-5369

Sans frais en Ontario : 1 800 464-0504

Télécopieur : (613) 842-5371

Courriel : [coalition@coalition.on.ca](mailto:coalition@coalition.on.ca)

Site Web : <http://www.coalition.on.ca>

Ce projet a vu le jour grâce à la contribution financière du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles du ministère des Ressources humaines et du Développement social Canada.

**Il est permis et encouragé de reproduire en tout ou en partie le présent ouvrage en mentionnant la source.**

Tous droits réservés. © Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2008.

Dépôt légal – 2<sup>e</sup> trimestre, 2008

Bibliothèque et Archives Canada

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Précisions terminologiques</b> .....	<b>9</b>
1.1 Que veut dire le mot « littératie »? .....	9
1.2 Les littératies multiples .....	10
1.3 L'alphabétisation familiale, la littératie familiale et les littératies multiples .....	10
1.4 Historique des programmes de littératie familiale .....	11
1.5 Diverses définitions de la littératie familiale .....	12
1.5.1 Définition de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF).....	12
1.5.2 Définition de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario .....	12
1.5.3 Définition du Centre for Family Literacy (Alberta).....	12
1.6 Principales caractéristiques d'une intervention en littératie familiale fondée sur les littératies multiples .....	13
1.7 Conclusion .....	13
<b>2. Facteurs démographiques et alphabétisme des francophones en Ontario</b> .....	<b>15</b>
2.1 Faits démographiques sur les francophones de l'Ontario .....	15
2.2 Transmission de la langue française .....	16
2.3 Constats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) .....	16
2.4 Conclusion .....	17
<b>3. La recherche de la Coalition francophone : analyse, interprétation et constats....</b>	<b>19</b>
3.1 Présentation de la recherche .....	19
3.2 Méthodologie.....	21
3.3 Analyse et interprétation des résultats de la recherche.....	22
3.3.1 Modèles utilisés dans le cadre de la recherche.....	22
3.3.1.1 <i>Grandir avec mon enfant</i> .....	23
3.3.1.2 <i>Lire et écrire à la maison</i> .....	25
3.3.1.3 <i>Des livres dans mon baluchon</i> .....	27
3.3.2 Recrutement des participants aux programmes .....	29
3.3.2.1 Participation des pères .....	29
3.3.3 Quelques facteurs sociodémographiques .....	29
3.3.4 Impacts des programmes sur les familles.....	30
3.3.5 Évaluation des programmes .....	31
3.4 Recommandations de la recherche.....	32
3.5 Conclusion .....	34

<b>4. Analyse comparative des résultats de la recherche de la Coalition francophone avec ceux d'autres recherches sur la littératie familiale .....</b>	<b>35</b>
4.1 Problèmes de recrutement qui ressortent des recherches .....	36
4.1.1 Recrutement des familles .....	36
4.1.2 Recrutement des pères .....	36
4.2 Éléments linguistiques qui ressortent des recherches .....	38
4.2.1 Langues dans les foyers exogames .....	38
4.2.2 Bilinguisme .....	38
4.2.3 Langue des centres de services à l'enfance .....	39
4.2.4 Socialisation en français .....	40
4.3 Impacts des programmes sur les familles .....	40
4.3.1 Impacts généraux .....	40
4.3.2 Impacts sur les compétences parentales .....	42
4.3.3 Évaluation des impacts du modèle <i>Learning Together</i> .....	43
4.4 Formation des animatrices .....	44
4.5 Conclusion .....	45
<b>5. Littératie familiale en milieu minoritaire .....</b>	<b>47</b>
5.1 Modèles de littératie familiale axés sur les minorités .....	48
5.1.1 Modèle américain Kenan .....	48
5.1.2 <i>Parent Empowerment for Family Literacy (PEFaL)</i> – Europe .....	49
5.1.3 <i>Manukau Family Literacy Programme (MFLP)</i> – Nouvelle-Zélande .....	51
5.1.4 Autres modèles américains .....	53
5.2 Conclusion .....	54
<b>6. Pratiques exemplaires en littératie familiale .....</b>	<b>55</b>
6.1 Définition du concept de pratique exemplaire .....	55
6.2 Pratiques exemplaires tirées de la recherche de la Coalition francophone .....	56
6.3 Quelques sources d'information .....	56
6.4 Des facteurs à considérer .....	58
6.4.1 Différences culturelles .....	58
6.4.2 Différences de perceptions et de croyances .....	58
6.4.3 Différences selon le sexe .....	59
6.4.4 Approche participative et critique fondée sur les acquis des participants .....	62
6.4.5 Partenariats .....	62
6.4.5.1 Le modèle de partenariat Epstein .....	63
6.4.5.2 Partenariat foyer-école-communauté au Canada francophone .....	64
6.5 Conclusion .....	65
<b>7. Mise en œuvre des littératies multiples .....</b>	<b>67</b>
7.1 Description des littératies multiples .....	67
7.2 Pistes pour la mise en œuvre de programmes de littératie familiale fondés sur les littératies multiples .....	69
7.3 Conclusion .....	70

<b>8. Pistes de planification, de gestion et d'évaluation des programmes de littératie familiale.....</b>	<b>71</b>
8.1 Particularités du milieu francophone minoritaire canadien .....	71
8.2 Pistes pour les gestionnaires .....	73
8.3 Pistes pour les animatrices.....	74
8.4 Pistes pour l'évaluation des programmes.....	75
8.5 Conclusion .....	75
<b>9. Recommandations par domaine .....</b>	<b>77</b>
9.1 Membres du Réseau d'experts en alphabétisation familiale .....	77
9.2 Chercheurs.....	77
9.3 Gestionnaires des centres .....	78
9.4 Animatrices .....	78
<b>10. Conclusion.....</b>	<b>79</b>
<b>11. Références bibliographiques.....</b>	<b>83</b>

### **Remarque sur le genre grammatical**

Dans le présent document, le genre masculin a été employé uniquement par souci de concision, sauf pour l'emploi du mot « animatrice », par respect pour le fait que ce sont surtout des femmes qui occupent ce poste.



# Introduction

Le tout premier éducateur de l'enfant est le parent ou un adulte qui joue un rôle significatif dans sa vie. Les programmes de littératie familiale sont conçus pour répondre aux besoins exprimés par des parents soucieux de remplir ce rôle du mieux possible. La participation à un programme de littératie familiale ouvre la porte aux échanges et à l'apprentissage. Les parents en sortent plus confiants et prêts à faire de l'éveil à l'écrit une priorité dans leur vie et celle de leurs enfants, dès leur naissance. Les bonnes habitudes se maintenant, ils continuent à appuyer leurs enfants tout au long de leur scolarité. Ainsi, leurs enfants seront mieux préparés à prendre la place qui leur revient dans un monde de plus en plus complexe et exigeant.

Grâce aux informations rendues disponibles par les technologies de communication et aux rencontres internationales, de plus en plus de pays s'intéressent à la littératie familiale. Les programmes se multiplient; ils sont conçus ou adaptés selon les réalités des milieux. Le Canada ne fait pas exception, et ce, dans l'ensemble des provinces et des territoires. En Ontario français, les membres de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario offrent plusieurs programmes de littératie familiale depuis une quinzaine d'années.

La Coalition francophone est un organisme à but non lucratif qui s'est incorporé en 1999. Elle offre des services de soutien aux fournisseurs de services de formation des adultes en français qui œuvrent dans les secteurs communautaire, scolaire et collégial en Ontario. Elle conçoit et réalise des projets de recherche, d'analyse et de formation pour soutenir ses membres. Elle appuie aussi ses organismes membres dans la mise en œuvre de programmes de littératie familiale. Quarante organismes bénéficient de ses services, dont onze offrent des services de littératie familiale.

La Coalition francophone s'est toujours intéressée à la littératie familiale, qu'elle considère comme

un moyen de prévenir l'analphabétisme chez les enfants et une façon dynamique d'engager les parents qui sont faibles lecteurs dans un processus de formation. De surcroît, elle reconnaît que les programmes d'alphabétisation familiale sont un excellent moyen de préserver et de mettre en valeur la langue française et la culture francophone, en particulier dans un milieu minoritaire. Dans cette perspective, l'alphabétisation familiale devient un projet de société mobilisateur et rassembleur (Brunet, 2003)<sup>1</sup>.

En 2003, la Coalition francophone a commandé une recherche afin d'évaluer l'impact des programmes de littératie familiale. La recherche a été réalisée par Sophie LeTouzé, coordonnatrice du Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) de l'Université d'Ottawa et chercheure. Trois rapports ont été publiés :

- *Pour mon enfant d'abord, Étape 1 (2004-2005);*
- *Pour mon enfant d'abord, Étape 2 (2005-2006);*
- *Pour mon enfant d'abord, Étape 3 (2006-2007)<sup>2</sup>.*

Le présent rapport constitue une analyse de cette recherche dans le contexte plus large de la recherche sur la littératie familiale. Il énonce aussi des recommandations relatives à des pratiques exemplaires et à des recherches futures dans le but d'améliorer la prestation de programmes de littératie familiale et de toujours mieux répondre aux besoins particuliers des familles vivant en milieu minoritaire francophone.

<sup>1</sup> En 2003, le concept de littératie familiale était peu connu et ne faisait pas partie des pratiques.

<sup>2</sup> Les rapports sont disponibles en ligne : <http://www.coalition.on.ca/publications/>

Constitué de dix chapitres, ce rapport comprend une analyse de ce qui existe en Ontario, ailleurs au Canada et un peu partout dans le monde en matière de littératie familiale et dans d'autres domaines connexes comme la petite enfance et l'éducation parentale. Il comporte :

- une présentation analytique des données et des constats de la recherche de la Coalition francophone;
- une analyse comparative de constats découlant de diverses recherches pour situer l'intervention en Ontario par rapport à d'autres programmes;
- un survol de certains modèles de littératie familiale anglophones et francophones;
- les particularités des interventions auprès des francophones ainsi que des programmes de littératie familiale axés sur les minorités ailleurs dans le monde;
- une liste analytique de pratiques exemplaires et des leçons qu'on peut en tirer pour améliorer les interventions en littératie familiale;
- des recommandations pour des programmes de littératie familiale de qualité.



# 1. Précisions terminologiques

## SOMMAIRE

- 1.1 Que veut dire le mot « littératie »?
- 1.2 Les littératies multiples
- 1.3 L'alphabétisation familiale, la littératie familiale et les littératies multiples
- 1.4 Historique des programmes de littératie familiale
- 1.5 Diverses définitions de la littératie familiale
  - 1.5.1 Définition de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)
  - 1.5.2 Définition de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario
  - 1.5.3 Définition du Centre for Family Literacy (Alberta)
- 1.6 Principales caractéristiques d'une intervention en littératie familiale fondée sur les littératies multiples
- 1.7 Conclusion

Ce chapitre a pour but de faire une mise en contexte initiale de ce rapport afin de le situer dans le domaine plus vaste de la recherche sur la littératie familiale. Il importe d'abord de présenter les termes qui seront utilisés dans ce rapport. Comme ils sont relativement nouveaux, leur choix mérite des explications. Il s'agit des termes « littératie », « littératies multiples » et « littératie familiale ».

## 1.1 Que veut dire le mot « littératie »?

Le concept de littératie est apparu pour la première fois en français en 1985 (Giasson et coll., dans Pierre, 2003), puis dans des écrits scientifiques en 1991 (Pierre, 2003). Aujourd'hui, même si le terme suscite toujours des débats dans les communautés et dans le monde de la recherche, il est de plus en plus accepté et utilisé dans diverses sphères de vie des communautés francophones, comme les milieux scolaires, l'éducation des adultes et les soins de santé.

Le terme « littératie » est utilisé dans une perspective moins restrictive que le terme « alphabétisation ». Ce dernier terme, dérivé du mot alphabet, d'alpha et bêta, les deux premières lettres de l'alphabet grec, désigne les processus qui servent à transmettre la connaissance de l'alphabet. Selon Pierre (2003), il traduit aussi la croyance erronée que l'apprentissage de l'écrit passe d'abord par l'enseignement de l'alphabet. D'après cette auteure, le processus d'alphabétisation commence bien avant l'enseignement formel à l'école et dépasse le décodage de l'alphabet.

Pour sa part, Freire (1982) précise que « la littératie est un outil pour élargir la compréhension du monde par l'individu » (« lire le monde »). Dans le cadre de cette définition, qui revêt une perspective plus large et inclusive, la littératie familiale a pour but d'aider les parents et leurs enfants à se construire une pensée critique afin qu'ils puissent prendre leur vie en main. L'accent est mis non seulement sur ce qu'ils sont, au présent, mais sur leur « devenir », au futur (Masny et Dufresne, 2007).

**« ... la littératie est un outil pour élargir la compréhension du monde par l'individu. »  
(Freire, 1982)**

## 1.2 Les littératies multiples

Le concept de littératie est lui-même approfondi par le concept de littératies multiples. Nous présentons un aperçu de ce concept ci-dessous<sup>3</sup>.

Comme construit social, les littératies multiples comprennent les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser, bref, une façon de devenir dans le monde.

La perspective des littératies multiples semble tenir compte des réalités diverses des francophones vivant en milieu minoritaire. Ceux-ci doivent relever le défi de construire non seulement leur littératie scolaire (lire, écrire, calculer, etc.), mais aussi leur littératie personnelle et critique (pouvoir porter un regard critique sur son monde) et communautaire (apprendre « à lire » les communautés dans le but de s'y intégrer et de développer un sentiment d'appartenance) dans le but de « devenir ».

Ce concept du « devenir » est important pour les familles sur une base individuelle et collective, car il ouvre la porte sur la possibilité de se transformer comme individu et comme communauté, élément essentiel à la survie des minorités francophones.

## 1.3 L'alphabétisation familiale, la littératie familiale et les littératies multiples

Dans le domaine de la littératie familiale en français au Canada, un débat entoure l'utilisation des termes « alphabétisation », « littératie » et « littératies multiples ». Devrait-on parler de programmes d'alphabétisation familiale ou de programmes de littératie familiale? Cherche-t-on à alphabétiser les gens ou veut-on plutôt les accompagner dans la construction de leurs littératies multiples? Les gens œuvrant dans le domaine de la littératie familiale en français prennent de plus en plus conscience des limites du terme « alphabétisation »<sup>4</sup>.

La formation *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone* de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), une adaptation du *Foundational Training in Family Literacy* (Centre for Family Literacy, 2001) est axée sur la perspective des littératies multiples. Lorsque les organismes francophones du Canada ont décidé de structurer leurs services de littératie familiale, ils se sont servis des éléments contenus dans cette formation pour alimenter leur réflexion et leurs interventions. La Coalition francophone a décidé d'utiliser désormais le terme « littératie familiale »<sup>5</sup>

En conséquence, nous utiliserons l'expression « littératie familiale » tout au long du présent document, sauf lorsque sont cités des auteurs qui utilisent l'expression « alphabétisation familiale »

**Nous utiliserons  
l'expression « littératie  
familiale » tout au long du  
présent document.**

<sup>3</sup> Pour une description détaillée des littératies multiples, voir le chapitre 7.

<sup>4</sup> Selon l'expérience de la Coalition francophone, le terme « alphabétisation » est utilisé dans son réseau de façon beaucoup plus large que sa signification plus traditionnelle (simplement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul).

<sup>5</sup> En 2007, la Coalition francophone a décidé de ne plus parler d'alphabétisation familiale, mais plutôt de littératie familiale (Coalition francophone, 2006-2007, p.20). Notons toutefois que la FCAF continue d'utiliser le vocable alphabétisation familiale (*ibid.*, p. 20).

## 1.4 Historique des programmes de littératie familiale

Faisons un retour en arrière. Les premiers programmes de littératie familiale ont vu le jour en Israël, aux États-Unis et en Angleterre, dans les années 1970 et 1980 (Thomas, 1998). Ils ont été lancés, semble-t-il, parce que les enfants des familles à faible revenu ne connaissaient pas autant de succès à l'école que les enfants des autres familles. Devant ce constat, aux États-Unis, le gouvernement, par exemple, a subventionné le programme *Even Start*, conçu pour appuyer les projets locaux de littératie familiale pour les familles à faible revenu.

La chercheuse américaine Denny Taylor a été la première à parler de littératie familiale en 1983. À partir de recherches ethnographiques s'échelonnant sur six ans, elle s'est intéressée au rôle de la famille dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants. Elle a observé à quel point les activités des enfants en lien avec les processus d'apprentissage de l'écrit sont complexes et interreliées, et qu'elles sont influencées par les modèles intergénérationnels des familles et par les expériences quotidiennes personnelles des membres de la famille, à l'intérieur et à l'extérieur du foyer (Taylor, 1983).

Taylor s'est penchée plus particulièrement sur les changements dans les familles qui permettent de briser les modèles du passé et rendent possibles de nouvelles interprétations du présent. Elle s'est aussi attardée au concept de la conservation, c'est-à-dire au maintien de la continuité des modèles de la famille qui se transmettent de génération en génération. Conjointement à l'étude de ces concepts de changement et de continuité, elle a exploré l'importance des attitudes des parents en lien avec la flexibilité sociale et la résilience, attitudes qui influencent les modèles familiaux multigénérationnels.

Depuis, une variété de programmes ont été créés un peu partout dans le monde. De façon générale, les programmes de littératie familiale visent les parents d'enfants d'âge préscolaire ou du primaire et se déroulent dans des écoles, des centres communautaires ou des organismes communautaires. Aujourd'hui, plusieurs chercheurs et intervenants font la promotion des programmes de littératie familiale parce que ce type d'approche reconnaît les transferts intergénérationnels du langage et des littératies des parents aux enfants et, inversement, des enfants aux parents, ce qui permet de briser le cercle vicieux de l'échec scolaire (Sticht, 2006).

Au Canada français, la FCAF a joué un rôle de leadership auprès de ses membres pour les guider et les soutenir dans leurs interventions auprès des familles. Elle a fondé le Réseau d'experts en alphabétisation familiale en 2003 grâce à un appui financier issu du Plan d'action sur les langues officielles. Son but est de « faciliter l'accès aux services d'alphabétisation familiale en français » (FCAF, 2004b). Le Réseau a établi six axes d'intervention :

1. L'amélioration des capacités organisationnelles des groupes d'alphabétisation;
2. Le réseautage et le partage des connaissances et des compétences entre les groupes d'alphabétisation familiale et leurs partenaires potentiels;
3. La recherche et l'analyse de l'incidence des interventions en alphabétisation familiale;
4. La formation des animatrices par l'étude des fondements de l'alphabétisation familiale et des programmes;
5. Le développement des approches et des modèles utilisés en alphabétisation familiale;
6. La promotion des retombées de l'alphabétisation familiale.

## **1.5 Diverses définitions de la littératie familiale**

Certains organismes canadiens œuvrant en alphabétisation, dont la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario et le Centre for Family Literacy, ont chacun proposé une définition de la littératie familiale. Il importe de tenir compte de leurs définitions, puisque les programmes et les recherches de ces organismes ont influé sur le développement des programmes de littératie familiale en français. Toutes ces définitions sont ancrées dans la perspective des littératies multiples.

### **1.5.1 Définition de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)**

En 2003, la FCAF et son Réseau d'experts en alphabétisation familiale ont travaillé ensemble à se donner une définition commune de la littératie familiale (ici appelée « alphabétisation familiale ») :

Par l'alphabétisation familiale, on entend une démarche menée auprès d'un adulte significatif dans la vie d'un enfant. Cette démarche vise à développer trois formes de littératie, soit la littératie culturelle, la littératie scolaire et la littératie communautaire. Le développement de ces formes de littératies aidera l'adulte à mieux comprendre sa vie en tant que francophone en milieu minoritaire. L'adulte sera aussi conscientisé à l'importance de poser des gestes qui amélioreront ses conditions de vie et celles de ses enfants. Grâce à l'alphabétisation familiale, l'adulte sera mieux préparé à occuper la place de premier éducateur de son enfant. L'enfant est le bénéficiaire direct de la démarche d'alphabétisation familiale, puisque l'adulte sera en mesure à la fois de poser un regard critique et d'agir sur son environnement. L'adulte améliorera non seulement ses capacités à s'exprimer en français, mais aussi ses compétences en lecture, en écriture et en calcul. En plus, il sera en mesure de contribuer plus activement au développement de sa communauté (FCAF, 2004a, p. 34).

### **1.5.2 Définition de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario**

La Coalition francophone adhère pleinement à la définition de la FCAF, mais elle a décidé d'en extraire les éléments essentiels pour établir une définition plus concise :

... [la littératie familiale] est une démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans la vie d'un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l'enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire (Letouzé, 2005, p. 2).

### **1.5.3 Définition du Centre for Family Literacy (Alberta)**

Selon le Centre for Family Literacy, la littératie familiale ne se limite pas à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle permet le renforcement des liens entre parents et enfants, et l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Il en résulte des familles fortes et épanouies sur tous les plans et des communautés en santé.

D'après cet organisme, les littératies sont imbriquées dans tous les aspects de la vie familiale et communautaire : la santé, l'emploi, l'éducation, le bien-être social et la justice, pour n'en nommer que quelques-uns. Tous les autres apprentissages reposent sur elles.

En 2001, le Centre for Family Literacy a élaboré le *Foundational Training in Family Literacy*, une formation d'une semaine destinée aux animatrices en littératie familiale qui a été offerte partout au Canada. La FCAF a adapté cette formation pour les francophones vivant en milieu minoritaire; elle s'intitule *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone* (FCAF, 2004a). L'adaptation en français de cette formation, comme il est mentionné plus haut, introduit la perspective des littératies multiples dans la littératie familiale.

## 1.6 Principales caractéristiques d'une intervention en littératie familiale fondée sur les littératies multiples

Voici les principales caractéristiques d'une intervention en littératie familiale fondée sur les littératies multiples :

- la notion qu'il n'existe pas une « bonne » façon de parler, de lire, d'écrire et de valoriser le monde, mais des façons qui changent selon les milieux où on les utilise;
- l'accent mis sur le contrôle qu'on peut avoir sur notre propre vie, notre capacité de pouvoir transformer notre réalité. Cet aspect est particulièrement important pour le parent vivant dans un contexte où sa langue et sa culture sont minoritaires (francophones minoritaires, immigrants, autochtones);
- l'accompagnement du parent afin qu'il améliore ses compétences par rapport au langage oral et au monde de l'écrit sous toutes ses formes, mais aussi pour qu'il devienne plus compétent ou qu'il ait plus confiance en lui pour « lire » les messages non écrits et « se lire », par exemple pour décoder les comportements des gens et comprendre comment les gens agissent dans des groupes particuliers;
- la construction chez la personne de sa capacité de porter un regard critique sur les choses et les événements de la vie (FCAF, 2006).

## 1.7 Conclusion

En définissant la terminologie et les concepts associés à l'alphabétisation, à l'alphabétisation familiale, à la littératie et aux littératies multiples, ce chapitre présentait l'évolution de l'alphabétisation vers la littératie et les littératies multiples. Ce passage de l'alphabétisation à la littératie découle d'un changement conceptuel fondé en grande partie sur des perspectives émanant de la psychologie et de la linguistique, domaines où l'on considère la littératie et les littératies multiples comme des pratiques sociales. Le chapitre offrait également un bref historique du développement des programmes de littératie familiale. Cet historique était centré sur les diverses définitions en usage au Canada pour la littératie familiale, tout particulièrement celles de la FCAF, de la Coalition francophone et du Centre for Family Literacy.

Dans le prochain chapitre, la mise en contexte de la recherche de la Coalition francophone se poursuit avec une présentation des faits démographiques sur les francophones de l'Ontario et les constats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003 par rapport au Canada français.



## 2. *Facteurs démographiques et alphabétisme des francophones en Ontario*

### SOMMAIRE

- 2.1 Faits démographiques sur les francophones de l'Ontario
- 2.2 Transmission de la langue française
- 2.3 Constats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA)
- 2.4 Conclusion

### 2.1 Faits démographiques sur les francophones de l'Ontario

Selon l'Office des affaires francophones (2005), dont la source primaire de renseignements est Statistique Canada, la population du Canada se chiffrait à 32 649 482 personnes en 2001. Un peu moins du tiers (29 %, soit 9 590 700 personnes) parlait français. En Ontario, 1 362 020 personnes parlaient français; ce chiffre comprend les personnes dont le français est la première, la deuxième ou la troisième langue et les personnes qui connaissent le français. De ce nombre, 548 940 personnes, soit 4,8 % de la population totale de la province, sont des francophones. L'Office des affaires francophones définit un francophone comme une personne dont la première langue officielle parlée est le français.

**Selon l'Office des affaires francophones, l'Ontario compte 548 940 francophones.**

La région de l'Est (Ottawa, comté de Russell, Clarence-Rockland et Kingston) représente 41,3 % des francophones de l'Ontario. Dans la région même de l'Est, les francophones totalisent 14,7 % de la population.

La région du Centre (Peel-Mississauga, comté de Simcoe-Penetanguishene, Welland) représente 25,6 % des francophones de l'Ontario. Dans la région même du Centre, les francophones totalisent 1,8 % de la population.

La région du Nord-Est (District de Nipissing-Sturgeon Falls) représente 25,2 % des francophones de l'Ontario. Dans la région même du Nord-Est, les francophones totalisent 25,1 % de la population.

La région du Nord-Ouest (Manitouwadge, Thunder Bay) représente 1,6 % des francophones de l'Ontario. Dans la région même du Nord-Ouest, les francophones totalisent moins de 0,1 % de la population.

La région du Sud-Ouest (<http://www.ofa.gov.on.ca/francais/carte-so/lakeshore.html> London, Windsor) représente 6,3 % des francophones de l'Ontario. Dans la région même du Sud-Ouest, les francophones totalisent 0,3 % de la population (Office des affaires francophones, 2005).

## 2.2 Transmission de la langue française

Le taux de transmission du français aux enfants de moins de 18 ans en Ontario nous intéresse particulièrement.

**Langue(s) parlée(s) à la maison** – Dans les foyers endogames (dont les deux parents parlent français), 91,6 % des enfants continuent à parler le français. Dans les foyers exogames, quand la mère est francophone, le taux de rétention est de 34,2 %; ce pourcentage chute à 14,6 % quand c'est le père qui est francophone (*ibid.*).

**Déperdition des élèves** – L'Ontario compte 12 conseils scolaires de langue française. Sur dix élèves qui commencent leurs études dans les écoles de langue française, quatre quittent l'école de langue française avant la fin du secondaire pour se diriger vers une école de langue anglaise (Barkany, 2007).

## 2.3 Constats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA)

En 2006, Statistique Canada a produit le document *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle* (Corbeil, 2006). Il présente et explique l'ensemble des constats relatifs aux francophones de 16 à 65 ans dans le cadre de la deuxième Enquête internationale. En augmentant la taille de l'échantillonnage de francophones au Manitoba, au Nouveau-Brunswick et en Ontario, l'Enquête fournit des données fiables pour les francophones de ces provinces.

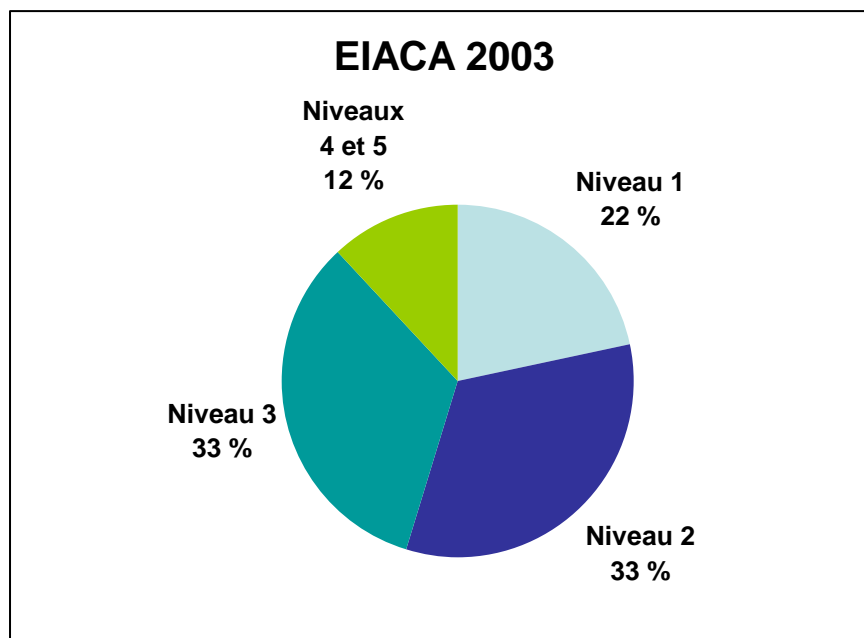
### Faits saillants de l'EIACA

- Selon l'Enquête, 55 % des francophones de l'Ontario se situent aux niveaux 1 et 2 d'alphabétisme, le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5, le plus haut. Le niveau 3 est considéré comme le minimum nécessaire pour fonctionner dans notre société. À l'échelle nationale, le pourcentage de francophones à ce niveau est de 42 %.
- Le quart de la population francophone de l'Ontario éprouve des difficultés importantes à décoder un texte et, par le fait même, ne peut en comprendre l'essence.
- Le tiers de la population francophone de l'Ontario peut lire assez bien pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, surtout si les textes sont en langage clair.
- Seulement un dixième de la population francophone de l'Ontario peut lire des documents complexes (voir la figure 1 de la répartition des niveaux d'alphabétisme chez les francophones ci-après).

Les francophones éprouvent plus de difficulté à lire et à comprendre les écrits que la majorité anglophone, et ce, sans distinction du contexte majoritaire ou minoritaire de leur appartenance géographique, et sans distinction non plus de leur choix de l'anglais ou du français pour répondre au questionnaire de l'Enquête (Wagner et coll., 2002, cités dans FCAF, 2007).

Un facteur important qui explique en partie ces résultats est que les francophones ont historiquement été beaucoup moins scolarisés que les anglophones et, en dépit du rattrapage qui s'est effectué à cet égard, le poids de l'histoire pèse encore dans la situation actuelle de nombreux Franco-Ontariens. De plus, l'accès à l'école de langue française est une réalité récente pour de nombreux Franco-Ontariens (Corbeil, 2006).

**Figure 1 : Répartition des niveaux d'alphabétisme chez les francophones de l'Ontario (pour texte suivi<sup>6</sup>).**



Source : Tableau 3.17 de RHDSC (2005), p. 153

## 2.4 Conclusion

Ce chapitre esquissait un portrait des francophones de l'Ontario, qui représentent le plus important groupe de francophones vivant à l'extérieur du Québec. Cependant, les distributions régionales montrent que la proportion de francophones d'une région à l'autre de l'Ontario varie grandement. Enfin, le chapitre présentait les constats de L'EIACA de 2003; ils révèlent qu'un pourcentage élevé d'adultes francophones se situe aux niveaux 1 et 2 d'alphabétisme, le niveau 3 étant considéré comme le minimum nécessaire pour fonctionner dans notre société.

Le prochain chapitre est la raison d'être du présent rapport. Consacré aux résultats consignés dans les rapports *Pour mon enfant d'abord*, il traite des impacts des programmes de littératie familiale en Ontario francophone.

<sup>6</sup> La compréhension de textes suivis est un des quatre domaines de la littératie, avec la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. La compréhension de textes suivis comprend les connaissances et les compétences requises pour comprendre et utiliser l'information de certains textes, notamment des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des manuels d'instruction (RHDSC, 2003, p. 13).



# 3. La recherche de la Coalition francophone : analyse, interprétation et constats

## SOMMAIRE

- 3.1 Présentation de la recherche
- 3.2 Méthodologie
- 3.3 Analyse et interprétation des résultats de la recherche
  - 3.3.1 Modèles utilisés dans le cadre de la recherche
    - 3.3.1.1 *Grandir avec mon enfant*
    - 3.3.1.2 *Lire et écrire à la maison*
    - 3.3.1.3 *Des livres dans mon baluchon*
  - 3.3.2 Recrutement des participants aux programmes
    - 3.3.2.1 Participation des pères
  - 3.3.3 Quelques facteurs sociodémographiques
  - 3.3.4 Impacts des programmes sur les familles
  - 3.3.5 Évaluation des programmes
- 3.4 Recommandations de la recherche
- 3.5 Conclusion

Les résultats finaux de la recherche de la Coalition francophone sont enfin disponibles après quatre ans de travail de planification, de soutien aux organismes qui offrent des programmes de littératie familiale et de collecte et d'analyse de données. Ce chapitre contient un résumé des informations accumulées dans les rapports *Pour mon enfant d'abord*.

## 3.1 Présentation de la recherche

En 2003, la Coalition francophone a entrepris une recherche pour mesurer l'impact de la littératie familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire en Ontario. Les résultats de cette recherche, présentés dans les trois rapports intitulés *Pour mon enfant d'abord*, pourraient avoir un intérêt national puisque les familles qui ont participé aux programmes de littératie familiale étudiés représentent une gamme de situations familiales et communautaires. Plusieurs collectivités canadiennes s'y reconnaîtront. Toutefois, cette recherche mérite d'être reproduite dans les autres provinces en vue d'en appuyer les résultats.

Il s'agit de la toute première tentative au Canada français de procéder à une évaluation formelle de l'impact des programmes de littératie familiale sur familles francophones en consignnant les changements observés depuis le début jusqu'à la fin des programmes.

La recherche a été menée par le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) de l'Université d'Ottawa pour la Coalition francophone. Elle s'inscrit directement dans le cadre du Plan d'action pour les langues officielles que le gouvernement fédéral dévoilait en 2003 pour assurer l'épanouissement des minorités linguistiques francophones et anglophones. Le Secrétariat national à l'alphabétisation, maintenant nommé le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, a financé cette recherche.

Un comité de travail a aidé à guider la recherche. Ont siégé à ce comité les personnes suivantes : Suzanne Benoit, directrice générale de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario; Marc Bissonnette, directeur général du centre d'alphabétisation La Route du Savoir; Lucie Brunet, consultante de la firme Brunet Sherwood Consultants, qui agissait comme coordonnatrice du projet; Gabrielle Lopez, directrice du développement à la FCAF; Yvon Laberge, consultant avec Excel Learning Concepts et Sophie LeTouzé, coordonnatrice du CIRCEM.

Six centres d'alphabétisation de langue française de l'Ontario, membres de la Coalition francophone, ont agi à titre de partenaires dans cette recherche; ils ont été choisis en raison de leur expérience dans le domaine de la littératie familiale. Ces centres sont :

- Moi j'apprends, Ottawa et comté de Russell;
- La Route du Savoir, Kingston;
- ABC Communautaire, Welland;
- Le Collège du Savoir, Brampton;
- Alpha Huronie, Penetanguishene;
- Le Centre ALEC du Nipissing, North Bay et Sturgeon Falls.

La recherche a donné lieu à trois rapports :

- le rapport de la cohorte 1, *Pour mon enfant d'abord, Étape 1 (2004-2005)*, publié en décembre 2005;
- le rapport des cohortes 2 et 3, *Pour mon enfant d'abord, Étape 2 (2005-2006)*, publié en décembre 2006;
- le rapport des cohortes 4 et 5, *Pour mon enfant d'abord, Étape 3 (2006-2007)*, publié en mars 2008.

Tous ces rapports présentent les modèles de programmes et leur déroulement, analysent leur impact sur les familles et fournissent des constats et des recommandations. On y trouve en outre la comparaison de :

- la fréquence des activités de littératie familiale effectuées par le parent au début et à la fin du programme;
- la fréquence des activités de littératie familiale effectuées par les parents et leur enfant au début et à la fin du programme;
- l'utilisation de la langue française par les parents pour effectuer des activités au début et à la fin du programme;
- l'utilisation de la langue française par les parents et leur enfant pour effectuer des activités au début et à la fin du programme.

Le troisième rapport comprend aussi une vue d'ensemble de la recherche et donne des informations sur la participation des familles aux programmes, le recrutement des familles, la motivation des parents et l'impact des programmes de littératie familiale. Les recommandations issues de la recherche sont présentées à la fin de ce chapitre.

## 3.2 Méthodologie

Le CIRCEM a évalué cinq cohortes de familles sur une période de trois ans. Six centres d'alphabétisation partenaires ont offert un programme de littératie familiale à ces familles dans sept différentes régions. Un total de 285 familles ont participé à la recherche.

Quatre de ces centres oeuvrent dans des milieux très minoritaires. Un seul oeuvre dans un milieu comprenant une majorité de francophones, soit 62,5 % de la population (comté de Russell). Les deux autres se situent entre ces deux pôles. On peut donc affirmer que la grande majorité de la population servie présente des besoins linguistiques, culturels et identitaires particuliers qui peuvent toucher toute la famille.

Quatre questionnaires ont été utilisés pour recueillir des données permettant de définir les conditions de réussite, de déterminer les défis à relever, de cerner les particularités de chaque modèle de programme et de dégager des informations sur l'impact des programmes.

Trois catégories de participants ont rempli les questionnaires : les parents inscrits aux programmes, les animatrices<sup>7</sup> et les directeurs des centres d'alphabétisation partenaires.

On a demandé aux parents de répondre à un questionnaire au début et à la fin des programmes. Il s'agissait d'entrevues semi-dirigées où l'on compilait des données de base sur les caractéristiques personnelles, les attitudes, les habitudes et les comportements. Dix-huit questions ont permis de déterminer la fréquence à laquelle les parents effectuaient des activités de littératie seuls et avec leurs enfants, ainsi que la ou les langues dans lesquels ils les faisaient. Une autre série de questions, de type réponse ouverte, a donné l'occasion aux parents de livrer leurs impressions sur le programme et de décrire les changements qui se sont produits dans leur famille à la suite du programme<sup>8</sup>.

Les animatrices ont eu à répondre à un questionnaire en entrevue semi-dirigée à la fin de chaque programme. On a ainsi compilé des données sur leur profil et leurs réactions aux aspects positifs et négatifs du programme. Ils ont rempli une grille d'informations générales sur chaque famille participante au début du programme, ainsi qu'une feuille de route à la fin de chaque atelier pour consigner les changements de semaine en semaine et faire un suivi de l'assiduité de chaque famille.

Les directeurs des centres d'alphabétisation partenaires ont répondu à un questionnaire à la fin du programme en entrevue semi-dirigée pour faire connaître les raisons du choix du modèle retenu, les modalités de la mise sur pied du programme, les stratégies de recrutement, les appuis de la communauté, les conditions gagnantes et les défis à surmonter pour offrir ces programmes.

<sup>7</sup> Dans le présent rapport, le terme « animatrice » désigne les personnes qui font de l'intervention auprès de l'adulte et de l'enfant.

<sup>8</sup> Lorsque les familles s'absentaient plus de trois fois, elles n'étaient pas incluses dans les données sur l'impact du programme.

## 3.3 Analyse et interprétation des résultats de la recherche

### 3.3.1 Modèles utilisés dans le cadre de la recherche

Au total, huit modèles de programmes de littératie familiale ont été choisis en fonction des besoins des collectivités. Signalons que les centres n'ont pas nécessairement offert le même modèle au cours de la recherche. Le choix des modèles, sauf pour un, a été dicté par le fait qu'ils s'adressent aux adultes. Certains s'adressent aux parents d'enfants d'âge préscolaire et d'autres, aux parents d'enfants d'âge scolaire.

Il convient de souligner que la population cible des modèles de littératie familiale en français n'est pas uniquement les parents faibles lecteurs, mais aussi toute une gamme de populations telles que les familles immigrantes, les familles exogames ou multiculturelles et les familles ayant des besoins particuliers sur le plan de la francisation ou de l'intégration du français au sein du foyer.

Les modèles varient aussi quant au type et à la cible de l'intervention. La chercheuse américaine Nickse (1990) a proposé une typologie pour classifier les interventions en littératie familiale selon les éléments suivants :

- intervention directe auprès de l'adulte et de l'enfant;
- intervention indirecte auprès de l'adulte et de l'enfant;
- intervention directe auprès de l'adulte et indirecte auprès de l'enfant;
- intervention indirecte auprès de l'adulte et directe auprès de l'enfant.

Voici la liste des modèles choisis :

- *Des livres dans mon baluchon* (pour parents d'enfants d'âge préscolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et de l'enfant;
- *Grandir avec mon enfant* (pour parents d'enfants d'âge préscolaire et scolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et indirecte auprès de l'enfant;
- *J'ai du plaisir à grandir avec mon enfant* (pour parents d'enfants d'âge préscolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et de l'enfant;
- *Je m'éveille avec mon enfant* (pour parents d'enfants d'âge préscolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et indirecte auprès de l'enfant;
- *Lire et écrire à la maison* (pour parents d'enfants d'âge scolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et de l'enfant;
- *Mon tapis raconte* (pour enfants d'âge scolaire) – intervention indirecte auprès de l'adulte et directe auprès de l'enfant;
- *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent* (pour parents d'enfants d'âge préscolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et indirecte auprès de l'enfant;
- *Pour les rendre heureux* (pour parents d'enfants d'âge préscolaire) – intervention directe auprès de l'adulte et de l'enfant.

Enfin, tous les modèles utilisés par les centres d'alphabétisation partenaires ont été analysés selon divers paramètres. Les trois modèles énumérés ci-après sont ressortis principalement parce qu'ils remplissent tous ou plusieurs de ces critères :

- ils sont dotés d'objectifs clairs;
- ils comportent un manuel d'accompagnement;
- ils possèdent une composante « enfant »;
- ils tiennent compte du contexte particulier des francophones vivant en milieu minoritaire (aspects linguistiques, culturels et identitaires);
- ils font preuve d'une cohérence entre les objectifs et le type de population visée.

Ces modèles sont :

1. *Grandir avec mon enfant* (Joly et Fauchon, 2002), une adaptation pour le contexte francophone minoritaire du modèle anglophone canadien LAPS (*Literacy and Parenting Skills*);
2. *Lire et écrire à la maison* (LÉA) (Drolet, Giasson et Saint-Laurent, 2001), issu du Québec, pour parents d'enfants de première année;
3. *Des livres dans mon baluchon* (Bissonnette et La Rue, 2004), conçu spécialement pour le contexte francophone minoritaire à partir de la perspective des littératies multiples.

### 3.3.1.1 *Grandir avec mon enfant*

**Historique :** Le modèle *Grandir avec mon enfant* a été réalisé en collaboration avec de nombreuses personnes-ressources anglophones et francophones de cinq provinces différentes. Ce modèle a fait l'objet de projets pilotes au sein de divers organismes francophones du Canada.

**Durée :** Le modèle est réparti en 10 modules de deux heures et demie chacun, pour une durée totale de 25 heures.

**Groupe cible :** Parents d'enfants d'âge préscolaire et scolaire, avec la participation directe des adultes et la participation indirecte des enfants.

**Définition de la littératie familiale :** Intervention visant à renforcer les compétences parentales et à aider les parents à appuyer leurs enfants dans leurs apprentissages.

**Buts :**

- améliorer l'estime de soi des participants;
- accroître la fierté de sa langue et de sa culture;
- faire prendre conscience du rôle des parents;
- améliorer les compétences parentales;
- développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## Objectifs généraux :

Encourager les parents participants à :

- échanger des idées dans un climat d'ouverture et de respect;
- faire le bilan des acquis et des défis sur le plan individuel;
- développer une meilleure estime de soi;
- acquérir de nouvelles compétences parentales;
- se conscientiser sur le lien entre l'estime de soi et l'identité culturelle et linguistique;
- profiter des activités de lecture et d'écriture qui sont offertes dans la vie de tous les jours;
- connaître les services de langue française offerts dans la communauté et à utiliser davantage diverses ressources en langue française.

## Thèmes des modules :

- i) explorons notre rôle de parent;
- ii) estime de soi;
- iii) communiquer pour se faire comprendre;
- iv) l'écoute active;
- v) la discipline positive;
- vi) je ressens de la colère contre mon enfant! Pourquoi?;
- vii) la résolution de conflits;
- viii) la famille;
- ix) valeurs, traditions et culture;
- x) le bien-être.

**Structure des modules :** De structure uniforme, les quatre premières parties des modules se présentent comme suit :

- i) le mot de bienvenue et l'activité d'accueil;
- ii) le journal personnel pour exprimer ses idées;
- iii) les mots et les expressions clés associés au thème pour que les parents participants les utilisent dans la discussion en petits groupes ou en grand groupe;
- iv) la détente et la visualisation pour relaxer le corps et l'esprit et stimuler l'imagination.

Ensuite, les modules varient selon les concepts qu'ils présentent.

**Activités de lecture et d'écriture :** Dans les modules, les activités de ce type servent à développer tant les compétences parentales que les compétences en lecture et en écriture. Elles visent à aider les parents participants à se sentir à l'aise avec la lecture et l'écriture et à intégrer ces activités dans la vie de tous les jours.

**Autres particularités :** Les annexes présentent des renseignements supplémentaires, notamment des conseils sur les stratégies et les outils d'animation, du matériel à utiliser comme des fables et des contes qu'utilise l'animatrice pour traiter de chaque thème, le formulaire d'inscription, le formulaire de présence, les formulaires d'évaluation de l'animatrice et du participant, des références pour l'animation, des titres de livres pour enfants liés au thème de chaque module et le certificat.

**Commentaires :** Bien que le modèle *Grandir avec mon enfant* ne comporte pas de composante « enfant », l'un des deux centres qui utilisent ce modèle en a intégré une en offrant un service de garde d'enfants en partenariat avec une garderie locale.

Les cinquième et sixième modules comportent deux activités qui renforcent le rôle et les compétences du parent dans la vie de tous les jours avec son enfant. Précisons qu'une de ces activités vise à améliorer la relation du parent avec son enfant et que l'autre est une activité parent-enfant présentée sous forme de jeu pour aider le parent à favoriser et à soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez son enfant.

L'animation des modules de ce modèle exige beaucoup de connaissances et de compétences sur le plan de l'animation de groupes de parents provenant de divers milieux et possédant une diversité de compétences. Le module 9, qui traite des valeurs, des traditions et des cultures, peut constituer un défi important, plus particulièrement dans les milieux où il existe une grande diversité de cultures.

### 3.3.1.2 *Lire et écrire à la maison*

**Historique :** Le modèle *Lire et écrire à la maison* (LÉA) résulte d'une recherche-action subventionnée par le fonds FCAR-CORS-CSIM-MEQ<sup>9</sup> dans le cadre du programme de soutien à la recherche sur la prévention du décrochage scolaire en milieu défavorisé. Les auteures de ce modèle enseignent à l'Université Laval et s'intéressent à la lecture, à l'écriture et à la prévention des difficultés d'apprentissage.

**Définition de la littératie familiale :** Programme qui sensibilise les parents aux activités quotidiennes à faire avec leurs enfants sur les lettres et les mots pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

**Durée :** Huit ateliers d'une heure et demie chacune et visite d'une bibliothèque de quartier de même durée, ce qui représente environ 13,5 heures. On offre les ateliers à raison d'un par semaine de septembre à la fin d'octobre ou au début de novembre. Le dernier atelier est offert en janvier, une fois que les enfants ont appris à lire (synthèse, évaluation et fête). La visite à la bibliothèque peut se faire à n'importe quel moment à l'intérieur du programme.

**Groupe cible :** Parents d'enfants d'âge scolaire (première année), avec la participation directe des adultes et des enfants.

#### **Objectifs :**

- outiller les parents pour qu'ils puissent soutenir leur enfant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au début de la première année;
- les aider à trouver des moyens concrets et efficaces d'intéresser leur enfant à la lecture et à l'écriture et de viser la réussite scolaire.

<sup>9</sup> FCAR : Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche; CORS : Conseil québécois de la recherche sociale; CSIM : Conseil scolaire de l'île de Montréal; MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec.

## Thèmes des ateliers :

- i) les livres et la réussite scolaire;
- ii) faire la lecture à son enfant même en première année;
- iii) jouer avec les lettres;
- iv) la lecture et l'écriture dans la vie de tous les jours;
- v) écouter lire son enfant;
- vi) jeux d'écriture;
- vii) écouter lire son enfant qui développe ses habiletés;
- viii) synthèse, évaluation et fête.

**Structure des ateliers :** Chacun des sept premiers ateliers présente en premier lieu un survol qui décrit le déroulement de l'atelier et le matériel à utiliser et à distribuer aux participants. Ensuite, les ateliers comprennent les huit composantes suivantes :

- i) un mot d'accueil et un retour sur les activités réalisées à la maison;
- ii) le quoi, le comment et le pourquoi (présentation de l'atelier dans le format d'un scénario que peut utiliser l'animateur);
- iii) une discussion sur le concept présenté au point ii);
- iv) une démonstration (au besoin);
- v) la présentation des stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture, ainsi que des jeux à faire avec les lettres, dont l'activité-vedette « Écrire une histoire dictée par l'enfant », des livres pour débutants, des activités d'écriture interactive comme écrire un journal en duo, une activité de lecture partagée, etc.;
- vi) une séance pratique que les parents font avec leur enfant pendant l'atelier;
- vii) une récapitulation de l'atelier;
- viii) la planification d'activités à faire à la maison avec les enfants pendant la semaine et la distribution de fiches d'activités.

Le huitième atelier, qui a lieu en janvier, vise à faire la synthèse et l'évaluation du programme de même qu'à tenir une fête pour clore le programme.

**Activités de lecture et d'écriture :** Ce modèle est entièrement consacré à la lecture et à l'écriture. Le guide d'animation contient une liste de livres pour enfants s'adressant à des lecteurs débutants.

**Autres particularités :** Le matériel prêté aux parents comprend des vidéocassettes de 30 minutes qui servent aussi dans les ateliers. Comme les ateliers ont lieu en milieu scolaire, les orthopédagogues et les enseignants encouragent les parents à bien soutenir leur enfant par des interventions simples fondées sur les tendances contemporaines et les résultats de recherche.

**Commentaires :** Le modèle *Lire et écrire à la maison* (LÉA) a été expérimenté avec succès dans différents milieux socio-économiques des écoles de Montréal et de Québec. Ce modèle a la particularité de se dérouler à l'école, ce qui favorise l'intégration des enfants, et de prévoir une visite à la bibliothèque du quartier.

Comme il a été développé au Québec, un milieu francophone majoritaire, ce modèle ne tient pas compte des aspects linguistiques, culturels et identitaires qui touchent les parents franco-ontariens, de la situation du français en milieu minoritaire ni du contact des deux langues dans la vie de tous les jours en Ontario. Les centres qui ont choisi ce modèle se sont efforcés d'intégrer certains de ces aspects dans leur programme.

Les parents peu alphabétisés ou peu scolarisés, ou encore ceux qui ne parlent pas, ne lisent pas et n'écrivent pas en français avec aisance auraient du mal à fonctionner avec ce modèle tel qu'il a été conçu. Toutefois, LÉA propose une possibilité très utile pour le milieu francophone minoritaire, celui de réaliser ou d'acheter des livres-cassettes pour les parents allophones, peu alphabétisés ou anglophones.

### 3.3.1.3 *Des livres dans mon baluchon*

**Historique :** Le modèle *Des livres dans mon baluchon* a été conçu par Marc Bissonnette et Louise La Rue du Centre de formation pour adultes La Route du Savoir, à Kingston, en Ontario. À la suite d'une étude de faisabilité, les auteurs ont constaté, en faisant une revue des modèles existants, qu'aucun ne semblait répondre aux besoins de leur région, celle des Mille-Îles, où les francophones représentent 2 % de la population. Ils ont donc décidé d'en créer un, d'où la production du modèle *Des livres dans mon baluchon*.

**Durée :** Dix ateliers s'échelonnent sur dix semaines à raison de trois heures par semaine. Deux animatrices assurent la mise en œuvre du programme, car les parents et les enfants ont un programme distinct pendant la première partie de l'atelier. (Voir le paragraphe **Structure des ateliers** plus loin dans le texte.)

**Groupe cible :** Parents francophones et enfants de 3 à 5 ans de tous les milieux économiques de la région des Mille-Îles.

**Définition de la littératie familiale :** La définition de la littératie familiale reprend celle de la FCAF : « démarche menée auprès d'un adulte significatif dans la vie d'un enfant. La démarche vise à développer trois formes de littératie : la littératie culturelle, la littératie scolaire et la littératie communautaire.» Elle cherche aussi à augmenter le « bagage de connaissances personnelles du participant », à renforcer le sentiment d'appartenance à sa communauté et à valoriser sa culture d'origine et son propre bagage culturel.

#### **Objectifs :**

- développer les habiletés linguistiques, cognitives et affectives des participants, c'est-à-dire les parents francophones et leurs enfants de 3 à 5 ans de tous les milieux économiques de la région des Mille-Îles;
- donner de l'information aux parents et faire de l'animation culturelle, augmenter les connaissances, renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté et valoriser la culture d'origine;
- offrir aux enfants un milieu structuré qui facilite la socialisation en français, les prépare à l'entrée à l'école, les ouvre au monde qui les entoure par la parole, le jeu et l'interaction et accélère le développement de l'éveil à l'écrit;
- agir dans les champs d'intervention (linguistique et sociale) propres aux parents (vie culturelle, vie communautaire, compétences parentales) et propres aux enfants (motricité globale, motricité fine, développement cognitif et affectif, socialisation).

## Thèmes des ateliers :

- i) la participation;
- ii) l'apprentissage;
- iii) l'estime de soi;
- iv) la nutrition;
- v) la communication;
- vi) les compétences parentales;
- vii) la sécurité;
- viii) la santé;
- ix) la communauté;
- x) la créativité.

Le thème de chaque atelier annonce l'idée organisatrice du contenu à exploiter chaque semaine. Les fiches andragogiques pour les parents et les fiches pédagogiques pour les enfants décrivent le détail des activités complémentaires à réaliser avec chaque groupe, les stratégies ainsi que les outils à utiliser pour animer l'atelier.

**Structure des ateliers :** La première partie de l'atelier comporte des activités séparées pour les parents et les enfants; les parents se préparent pour les activités qu'ils feront avec leur enfant dans la deuxième partie de l'atelier. Dans cette deuxième partie, ils réalisent l'activité avec leur enfant tout en mettant en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre. Pendant la troisième et dernière partie de l'atelier, les parents font un retour sur ce qu'ils ont vécu pendant l'atelier.

- **Activités pour les parents :** accueil, discussions sur la francophonie et les ressources communautaires, présentation orale de chaque parent, activité andragogique de la semaine en lien avec le thème de la semaine, lecture d'un conte par les parents à tour de rôle, pauses/jeux, accès à des ressources éducatives pour développer les littératies, remise des trousse-familles (trousse contenant des ressources pour toute la famille, comme un jeu éducatif, un livre de conte, un livre de référence, un magazine, un journal régional en français, une vidéocassette et un CD en français, etc.).
- **Activités pour les enfants :** accueil, salutations, initiation à la socialisation, gymnastique, causerie, exercices de motricité fine, arts plastiques, écoute du conte, initiation musicale, pauses/jeux de société, remise des baluchons (trousse contenant des ressources destinées à l'enfant, comme un livre, les textes de comptines, un calepin, etc.).

**Activités de lecture et d'écriture :** Pendant les ateliers, les parents, à tour de rôle, font la lecture d'un conte. La trousse familiale contient plusieurs ressources d'activités à faire à la maison pour les enfants et les parents, dont du matériel de lecture relié aux thèmes des ateliers.

**Autres particularités :** Le modèle s'accompagne d'une description de la démarche andragogique : les thèmes sont présentés sous forme de questions, de jeux-questionnaires, de devinettes et de discussions. Le groupe est important. Les animatrices remplissent une grille d'évaluation hebdomadaire comme forme d'évaluation formative afin d'adapter le programme chaque semaine. Ce modèle intègre le profil d'entrée à la première année pour les enfants vivant en milieu francophone minoritaire élaboré par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> La FCE a élaboré un profil d'entrée à la première année qui met en évidence les acquis langagiers et culturels que l'enfant devrait posséder en français avant son entrée à l'école de langue française.

**Commentaires :** Le modèle *Des livres dans mon baluchon* tient compte des aspects linguistiques, culturels et identitaires qui touchent les familles, de la situation du français dans le milieu et du contact des deux langues dans la vie de tous les jours. La variété des activités parmi lesquelles l'animatrice peut choisir permet d'adapter les ateliers aux besoins des participants, peu importe leur niveau de langue et leur niveau d'alphabétisme. Par exemple, le modèle prévoit l'écoute de chansons en langue française, ce qui permet aux personnes moins à l'aise avec la langue de participer et de « se faire l'oreille » aux mots et au rythme de la langue.

En outre, le guide d'animation fournit en annexe des informations supplémentaires aux animatrices.

### 3.3.2 Recrutement des participants aux programmes

Pour tous les organismes qui ont participé au projet, le recrutement s'est surtout fait dans les écoles et les centres de services à l'enfance francophones (63,8 %) et, dans une faible proportion, par des annonces publicitaires dans les journaux.

Les centres situés dans des régions comprenant moins de 10 % de francophones ont connu des problèmes de recrutement. Un centre a fait la promotion des programmes dans les entreprises privées de la région, ce qui a permis de joindre des familles qui, autrement, n'auraient pas connu le programme. Tous les rapports font état d'une préoccupation quant au recrutement.

#### 3.3.2.1 Participation des pères

En général, les programmes attirent presque cinq fois plus de femmes que d'hommes. Dans la première cohorte, 10 des 62 adultes étaient des pères. Dans les deuxième et troisième cohortes, 31 pères sur 192 adultes ont participé aux programmes, dont 24 au modèle *Lire et écrire à la maison*, qui s'adresse à des parents d'enfants d'âge scolaire. Ce dernier constat porte à penser que les pères s'intéressent davantage à l'apprentissage de leur enfant quand il commence l'école, un constat soutenu par Ortiz et coll. (1999)<sup>11</sup>. Dans les quatrième et cinquième cohortes, on comptait 23 pères sur 128 adultes.

### 3.3.3 Quelques facteurs sociodémographiques

#### Caractéristiques linguistiques

La recherche a démontré que de 35 à 45 % des familles qui ont participé aux programmes vivaient en contexte exogame et que de 55 à 65 % des familles parlaient le français à la maison.

#### Âge des participants

La recherche a surtout joint des parents âgés de 31 à 40 ans ayant des enfants de quatre ans ou moins (33 %) ou de cinq à six ans (plus de 50 %). Notons que le groupe des parents d'enfants de cinq à six ans participait au modèle *Lire et écrire à la maison*.

<sup>11</sup> Voir la section 6.4.3.

## Motivation des parents

Il ressort de la recherche que les parents participent aux programmes de littératie familiale en français d'abord pour leur enfant. Ils évoquent les raisons suivantes :

- ils recherchent un environnement francophone;
- ils souhaitent stimuler davantage le développement de leur enfant afin de contribuer à son succès futur.

Ces raisons constituent une constante dans l'ensemble des programmes de littératie familiale recensés dans le cadre de la recherche.

D'un point de vue plus personnel, les parents sont heureux d'avoir l'occasion de s'améliorer comme parents et de pouvoir partager leurs expériences avec leurs pairs.

## Scolarité des parents participants

Dans le cas des cohortes 2 à 5, les programmes ont joint surtout des parents à scolarité élevée, c'est-à-dire de niveau postsecondaire, alors que la première cohorte comprenait des parents moins scolarisés (qui avaient terminé leur secondaire ou non). En fait, les parents moins scolarisés de la première cohorte ont été recrutés parmi les personnes apprenantes qui fréquentaient le centre. La Coalition francophone, les animatrices et les directeurs des centres auraient souhaité que les programmes atteignent également les parents moins scolarisés à l'extérieur de leur centre. Malgré les efforts soutenus et variés en ce sens, les résultats ont été peu encourageants.

La forte participation des personnes plus scolarisées trouve son explication dans l'étude de Myers et de Broucker (2006) : « Ceux qui ont un niveau de scolarité plus élevé au départ sont plus susceptibles de tirer avantage des possibilités futures de formation et d'instruction » (p. iv).

### 3.3.4 Impacts des programmes sur les familles

Dans les cinq cohortes, les parents ont rapporté que les programmes avaient donné lieu à des apprentissages, à des changements dans l'utilisation de la langue française et la fréquence des activités de littératie dans la famille et à une amélioration des compétences parentales.

Les parents ont mentionné une augmentation de la fréquence :

- des activités qui favorisent le développement des littératies;
- de l'utilisation du français;
- des activités interactives parent-enfant;
- de l'implication des parents dans les apprentissages de leur enfant.

Lors d'entrevues avec les parents, ceux-ci ont rapporté ce qui suit :

- ils ont appris des stratégies à mettre en pratique dans leur quotidien, notamment à être plus conscients de l'importance de vivre en français à la maison;
- ils ont inclus plus d'activités de littératie dans leur quotidien;
- ils sont mieux informés sur les ressources en langue française qui existent dans leur milieu;
- ils ont élargi leur réseau francophone.

Les parents ont rapporté aussi des changements d'attitudes et de comportements chez leur enfant :

- il a plus confiance en lui-même;
- il a enrichi son vocabulaire;
- il respecte mieux les routines;
- il a acquis un sentiment d'appartenance à la langue française.

### 3.3.5 Évaluation des programmes

Les éléments d'évaluation présentés dans cette section résument ce qu'ont rapporté les parents, les animatrices et les directeurs des centres dans les trois rapports *Pour mon enfant d'abord*.

Les parents ont aimé les discussions, les apprentissages et les ressources. Mais ce qui les a intéressés le plus est de pouvoir échanger avec d'autres parents, ce qui a contribué à briser le sentiment d'isolement chez certains d'entre eux. Ils ont également apprécié la participation des enfants. La participation de ces derniers a eu, en outre, un effet positif sur l'assiduité des familles. En effet, le premier rapport de cette recherche indique que, dans les centres qui offraient des modèles de programme sans le volet enfant, le taux d'absentéisme était plus élevé.

**La participation des enfants a un effet positif sur l'assiduité des familles.**

Comme plusieurs familles n'ont pas accès à des ressources en français, des modèles de programme, dont *Lire et écrire à la maison* et *Des livres dans mon baluchon*, offrent des trousseaux et des ressources pédagogiques que les familles peuvent apporter à la maison. Ces trousseaux sont un élément gagnant. Certains centres ont même envoyé des ressources par courriel, à la grande satisfaction des parents.

Dans certains cas, les changements de local ou de date au début des programmes et le manque de structure des ateliers ont eu des effets négatifs sur la participation.

Plusieurs parents ont exprimé le souhait que les programmes durent plus longtemps.

Les animatrices et les directeurs des centres estiment que les programmes favorisent l'amélioration du français parlé, le développement de l'identité culturelle et, pour les enfants, l'intégration à l'école de langue française. Ils sont satisfaits des partenariats avec les écoles, les centres de services à l'enfance et les autres organismes de la communauté. Ils voudraient pouvoir recruter plus de pères et s'inquiètent du manque d'assiduité des familles, tout en faisant le constat que la présence des enfants atténue de beaucoup l'absentéisme des parents. Enfin, ils ont observé, chez les familles, des changements liés aux compétences parentales, aux apprentissages et à la fréquence de l'utilisation du français.

Il convient de souligner que la proportion de francophones dans la région où un centre offre des services de littératie familiale peut influencer sur les impacts des programmes, particulièrement en ce qui concerne l'utilisation de la langue. En effet, la fréquence des activités que faisaient les parents avec leur enfant s'avérait plus importante dans toutes les catégories chez les familles qui résidaient dans un milieu où l'anglais est la langue majoritaire (et donc dans un milieu immédiat minoritaire). En milieu immédiat majoritaire, la fréquence des activités que faisaient les parents avec leur enfant semblait aussi augmenter dans presque toutes les catégories, mais les écarts étaient beaucoup moins importants qu'en milieu immédiat minoritaire. Il existe deux explications possibles à cet état de fait. D'abord, comme le français est la langue parlée à la maison, la marge de progrès ne peut être que plus faible. Ensuite, il se peut que s'installe une certaine insouciance quant à la langue quand on ne craint pas de la perdre. En effet, dans les collectivités où la population est majoritairement francophone, on peut vivre en français tous les jours; on ne se préoccupe donc pas autant de la préservation de sa langue.

Dans tous les cas, les parents ont rapporté qu'ils avaient appris des stratégies qu'ils utilisent dans la vie de tous les jours.

### 3.4 Recommandations de la recherche

**Recommandation 1 :** Choisir un modèle de programme de littératie familiale structuré, comportant des objectifs clairs et un manuel d'accompagnement éprouvé.

**Recommandation 2 :** Élaborer des stratégies de recrutement plus actives, dictées par la clientèle visée.

**Recommandation 3 :** Encourager toutes les animatrices à suivre la formation *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone*.

**Recommandation 4 :** Offrir de la formation sur le modèle de programme de littératie familiale aux animatrices là où le modèle comprend un volet de formation pour les animatrices et les encadrer tout au long du programme.

**Recommandation 5 :** Développer un volet de formation pour les animatrices en partenariat avec le concepteur du modèle pour les modèles de programmes de littératie familiale qui ne comportent pas un tel volet (le modèle *Lire et écrire à la maison*, par exemple).

**Recommandation 6 :** Assurer la structure des programmes, c'est-à-dire garantir, dans la mesure du possible, l'endroit où se dérouleront les ateliers, respecter les dates de début et de fin du programme, commencer et terminer les ateliers à l'heure et respecter les thèmes proposés.

**Recommandation 7 :** Inclure l'emprunt de ressources éducatives (trousses) dans les programmes, compte tenu des moyens financiers limités de certaines familles et de la pauvreté des milieux minoritaires en ressources éducatives en français.

**Recommandation 8 :** Développer des partenariats avec d'autres organismes communautaires de langue française de la région afin d'augmenter la visibilité des centres de formation pour adultes, de faciliter un partage des ressources (locaux, expertises, etc.), d'attirer une clientèle qui pourrait être à risque et de créer un réseau d'appuis pour les familles francophones.

**Recommandation 9 :** Lorsqu'on établit un nouveau partenariat et qu'il comporte le prêt de salles, s'assurer, avant le début du programme, que les locaux sont appropriés pour recevoir des adultes et des enfants.

**Recommandation 10 :** Réfléchir sur les manières de rendre les programmes de littératie familiale plus attrayants pour les hommes. Il serait peut-être judicieux de mener une étude de besoin à ce sujet.

**Recommandation 11 :** Cibler davantage la fourchette d'âge des enfants afin de mieux répondre aux besoins des parents et d'assurer leur satisfaction.

**Recommandation 12 :** Établir un protocole clair et précis explicitant les mesures à suivre pour agir auprès des enfants pendant les ateliers. Ce protocole pourrait être présenté aux parents lors du premier atelier pour solliciter leur pleine coopération et permettrait d'améliorer l'accueil et le service aux enfants.

**Recommandation 13 :** Poursuivre l'évaluation des programmes en distribuant un questionnaire aux parents lors du dernier atelier.

**Recommandation 14 :** Emprunter un modèle qui contient un volet d'activités propres aux enfants. La recherche démontre que l'impact d'un programme de littératie familiale est beaucoup moins important lorsque les enfants ne sont pas inclus dans le programme ou utilisent un service de garde.

**Recommandation 15 :** Rechercher de nouvelles formes de recrutement des familles, de jeunes parents, des personnes à risque, des pères et des immigrants récents.

**Recommandation 16 :** Offrir un programme de littératie familiale aux parents qui ont besoin de re francisation, c'est-à-dire aux personnes qui ont déjà parlé le français et qui, pour diverses raisons, ne le parlent plus couramment et veulent se le réapproprier.

**Recommandation 17 :** Viser à intégrer des éléments de conscientisation sur le fait français et une dimension identitaire dans les programmes qui n'abordent pas ces aspects.

**Recommandation 18 :** Poursuivre les pressions auprès des instances gouvernementales pour obtenir un financement adéquat et récurrent.



### 3.5 Conclusion

Ce chapitre est au cœur de la recherche de la Coalition francophone. Il décrivait et comparait trois des huit modèles de programmes présentés. Nous avons étudié ces trois modèles parce que ce sont les modèles qui ont été le plus souvent utilisés et qu'ils respectent la plupart des critères invoqués pour la sélection d'un modèle de programme de littératie familiale. Le chapitre présentait ensuite un résumé des résultats de la recherche et se terminait en soulignant l'impact des programmes sur l'utilisation du français et sur les compétences parentales, ainsi que sur les activités de littératie en général et les activités de littératie familiale en particulier.

Le modèle *Grandir avec mon enfant* s'adresse à des parents d'enfants d'âge préscolaire et scolaire. *Des livres dans mon baluchon* s'adresse à des parents d'enfants d'âge préscolaire. Le modèle *Lire et écrire à la maison* s'adresse aux parents d'enfants de première année et *Lire et écrire à la maison* et *Des livres dans mon baluchon* offrent une intervention directe auprès des parents et des enfants. Le modèle *Grandir avec mon enfant* est axé sur les parents. *Lire et écrire à la maison* est consacré à des activités de lecture et d'écriture. *Grandir avec mon enfant* fait surtout la promotion de l'amélioration des compétences parentales. Et, bien que *Des livres dans mon baluchon* comporte des activités de promotion de la lecture, de l'écriture et des compétences parentales, il vise aussi à augmenter la conscientisation à la socialisation en français, comme parler français à la maison, et à la conscientisation à l'importance de faire des activités culturelles en français auxquelles les familles peuvent prendre part à la maison et dans la communauté. Enfin, *Des livres dans mon baluchon* et *Lire et écrire à la maison* comprennent des trousseaux et des ressources pédagogiques que les parents peuvent apporter à la maison.

Résumons les résultats et l'interprétation des rapports *Pour mon enfant d'abord*. La majorité des participants aux programmes vivaient surtout en français à la maison et la plupart étaient des femmes. La plupart des hommes qui ont participé aux programmes se sont inscrits à *Lire et écrire à la maison*, un modèle de programme pour les parents d'enfants d'âge scolaire. Dans leurs réponses au questionnaire, la grande majorité des parents ont rapporté un très haut niveau de motivation par rapport à leur programme. Les parents ont mentionné qu'ils avaient observé des changements relatifs à l'utilisation du français et qu'ils avaient augmenté la fréquence de leurs activités de littératie. Ils ont indiqué qu'ils avaient appris différentes stratégies pour aider leur enfant pendant les activités de littératie. Ils étaient mieux renseignés sur les ressources en langue française de leur collectivité et avaient rencontré d'autres francophones. Ils ont également signalé des changements chez leur enfant : il a plus confiance en lui-même, a enrichi son vocabulaire, respecte mieux les routines et a développé un plus grand sentiment d'appartenance à la langue française.

Selon l'évaluation des programmes, il semble que l'intégration des enfants aux programmes se révèle un facteur de succès et contribue, entre autres, à réduire l'absentéisme. Les animatrices et les directeurs des centres estiment que les programmes favorisent l'amélioration du français parlé, le développement de l'identité culturelle et, pour les enfants, l'intégration à l'école de langue française. Ils sont satisfaits des partenariats avec les écoles, les centres de services à l'enfance et les autres organismes de la communauté. Le chapitre se terminait par 18 recommandations issues des rapports *Pour mon enfant d'abord*.

Le prochain chapitre est consacré à l'établissement de liens entre les résultats présentés dans les rapports *Pour mon enfant d'abord* et ceux d'autres recherches sur la littératie familiale.

# 4. Analyse comparative des résultats de la recherche de la Coalition francophone avec ceux d'autres recherches sur la littératie familiale

## SOMMAIRE

- 4.1 Problèmes de recrutement qui ressortent des recherches
  - 4.1.1 Recrutement des familles
  - 4.1.2 Recrutement des pères
- 4.2 Éléments linguistiques qui ressortent des recherches
  - 4.2.1 Langues dans les foyers exogames
  - 4.2.2 Bilinguisme
  - 4.2.3 Langue des centres de services à l'enfance
  - 4.2.4 Socialisation en français
- 4.3 Impacts des programmes sur les familles
  - 4.3.1 Impacts généraux
  - 4.3.2 Impacts sur les compétences parentales
  - 4.3.3 Évaluation des impacts du modèle *Learning Together*
- 4.4 Formation des animatrices
- 4.5 Conclusion

Au Canada français, le domaine de la littératie familiale est au stade du balbutiement. Dans le but de bien situer la recherche de la Coalition francophone, l'auteure de ce rapport a répertorié de nombreuses recherches qui évaluent les impacts des programmes de littératie familiale mis en œuvre dans les communautés (Brooks et coll., 2007; Couture et coll., 1998; Fagan, 2001; Green, 2003; Hayden et Sanders, 1998; Hoff, 2001; Karther, 2002; Lavoie et coll., 2000; Padak et Rasinski, 2000; Ponzetti et Dulin, 1997; Powell, 2004; Powell et D' Angelo, 2000).

Des recherches ont aussi été faites sur les projets QualiFLY (*Quality in Family Literacy*), PEFaL (*Parent Empowerment for Family Literacy*), AÇEV (Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants), *Learning Together* et *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP). Une métaétude de programmes de littératie familiale, menée en 2007 par un groupe de chercheurs du Royaume-Uni, a déniché 16 projets à travers le monde qui ont réuni des données crédibles au sujet des enfants et des adultes (Brooks et coll., 2007).

QualiFLY est un projet de l'UNESCO qui réunit six pays; son but consiste à promouvoir les pratiques exemplaires en littératie familiale reconnues dans ces pays (UNESCO, 2008). PEFaL est un projet regroupant six pays européens qui a pour but d'encourager la participation des parents à des séances de littératie familiale pour qu'ils aident au développement scolaire de leurs enfants. PEFaL vise également l'autonomisation de l'adulte comme parent au foyer et à l'école et en tant qu'apprenant pour la vie (Camilleri et coll., 2005). La Fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants basée en Turquie – AÇEV - a implanté un programme de soutien à l'alphabétisation fonctionnelle des adultes qui comprend un volet pour les pères (Elfert, 2007). *Learning Together* a été étudié par Phillips et coll. (2006) sur une longue période; nous discutons des résultats de cette recherche plus loin dans ce chapitre. Le *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP) (Benseman, 2002) est un modèle adopté en Nouvelle-Zélande; nous le décrivons au chapitre 5.

## 4.1 Problèmes de recrutement qui ressortent des recherches

### 4.1.1 Recrutement des familles

Des recherches et divers modèles de programmes (p. ex., *Learning Together*) font ressortir qu'il est difficile d'amener les parents peu scolarisés à participer à un programme de littératie familiale. Il y a toutefois certains programmes pour lesquels ce n'est pas le cas, dont le projet QualiFLY et le projet PEFaL.

Le sujet mérite qu'on s'y attarde. Au Canada français, trois recherches qualitatives ont porté sur les compétences et la description des parents peu alphabétisés (Bittar et coll., 2005; Drolet et coll., 2001; Garnier, 2004). Les auteurs de ces recherches constatent que tous les parents ont une attitude positive à l'égard de l'éducation et veulent influencer positivement le cheminement scolaire de leur enfant. Peu de parents faibles lecteurs font des activités de lecture et d'écriture à la maison. La période des devoirs peut s'avérer pénible à cause du désintérêt de l'enfant et du manque d'assurance de certains parents, qui ont peur de se tromper ou d'être repris par leur enfant. Selon Drolet et coll. (2001), plusieurs ont de la difficulté à communiquer avec le personnel de l'école. Leur recherche fait remarquer que les parents qui suivent un programme de littératie familiale se sentent plus aptes que les autres à aider leur enfant dans ses études et sont plus portés aussi à retourner aux études.

Dans la recherche de la Coalition francophone, on indique que le recrutement constitue un défi de taille dans plusieurs collectivités. Comme chaque programme se vit dans un contexte particulier, il importe de déterminer comment amener les familles à participer à un programme de littératie familiale dans ce contexte. Le modèle *Lire et écrire à la maison* est une réussite à ce chapitre. Le fait que les activités se fassent à l'école et que le conseil scolaire et la direction de l'école participent activement à la promotion du programme facilite le recrutement.

### 4.1.2 Recrutement des pères

Les recherches rapportent régulièrement que les pères participent peu aux programmes de littératie familiale. Cette situation s'est produite également pour les participants dont font état les rapports *Pour mon enfant d'abord*.

**Les pères participent peu aux programmes de littératie familiale.**



Ortiz et coll. (1999) émettent les recommandations suivantes :

- encourager les pères qui participent déjà aux programmes et les inviter à parler de leurs expériences avec d'autres pères;
- rassurer les pères en leur disant qu'ils peuvent contribuer de façon importante à la construction des littératies chez leur enfant;
- aider les pères à reconnaître les bienfaits qu'ils tirent de leur participation à un programme de littératie familiale, dont une amélioration du lien affectif avec leur enfant.

### **Exemple d'intervention auprès des pères**

Elfert (2007) rapporte qu'en Turquie, l'AÇEV a instauré un programme de soutien aux pères (*The Father Support Program*). Ce programme pour pères vise :

- à les sensibiliser au développement et à l'éducation des enfants;
- à accroître leurs connaissances en développement des enfants;
- à les aider à acquérir des habiletés de communication plus démocratiques;
- à les guider pour qu'ils fassent des activités de littératie et passent du temps avec leur enfant.

Le programme vise les pères d'enfants de 2 à 10 ans. Elfert rapporte qu'on a réussi à joindre 13 000 pères et enfants dans 25 provinces de la Turquie.

On a procédé à une évaluation quantitative et qualitative du programme. L'évaluation quantitative a été faite à partir d'un inventaire des attitudes, et l'évaluation qualitative, à partir d'entrevues avec des pères et des mères. Il existe une correspondance entre ce que les parents ont rapporté et les résultats de l'inventaire des attitudes. Dans l'inventaire, on a rapporté que les attitudes des pères qui ont participé au programme se sont modifiées. Les pères sont devenus moins traditionnels et moins autoritaires, et plus permissifs en tant que parents. De plus, la communication entre le père et son enfant s'est améliorée (Koçak, 2004).

La recherche de la Coalition francophone révèle que les pères ont été plus attirés vers le modèle de programme qui cible les parents d'enfants d'âge scolaire, c'est-à-dire les enfants de première année. On peut conclure que les pères s'intéressent plus à aider leur enfant à faire ses devoirs et à l'encourager dans son cheminement scolaire. Nous sommes d'avis que, dans le contexte de l'Ontario, où le système scolaire comporte un cycle préparatoire à temps plein (la maternelle à quatre ans et le jardin d'enfants à cinq ans), il serait possible de recruter les pères bien avant la première année.

## 4.2 Éléments linguistiques qui ressortent des recherches

### 4.2.1 Langues dans les foyers exogames

Aux États-Unis, Padak et Rasinski (2000) ont constaté une amélioration du langage oral, de l'écrit et de la lecture lorsque les familles participaient à un programme de littératie familiale. Les enfants dont l'anglais est la langue seconde ont amélioré leurs compétences en anglais, la langue d'enseignement.

Au cours de la recherche qui fait l'objet de ce rapport, on a constaté une présence marquée de familles exogames aux programmes. De fait, de 35 à 45 % des parents participants vivaient dans un contexte exogame. Quant aux caractéristiques langagières des parents, la majorité avait le français comme langue maternelle.

### 4.2.2 Bilinguisme

Le bilinguisme est un phénomène très répandu à travers le monde et une réalité pour plusieurs des enfants francophones vivant en milieu minoritaire (Landry, 2003). Dans les rapports *Pour mon enfant d'abord*, l'auteure mentionne qu'un nombre considérable de participants parlaient une deuxième langue, souvent l'anglais. Corbeil (2006) note que beaucoup de Franco-Ontariens adultes ont reçu leur éducation scolaire en anglais, en tout ou en partie. Plusieurs ont ainsi développé un bilinguisme appelé « soustractif » (Lambert et coll., 1968), ce qui veut dire que l'acquisition d'une langue (ici, l'anglais) se fait au détriment d'une autre langue (le français). Ce type de bilinguisme mène souvent à l'assimilation et à une perte d'identité. À l'opposé, le bilinguisme « additif » dont on fait aujourd'hui la promotion dans les communautés francophones minoritaires se caractérise par une forte compétence dans les deux langues (Landry et Allard, 1990). Les programmes de littératie familiale en milieu minoritaire permettent aux participants d'être exposés davantage au français et encouragent ainsi le bilinguisme « additif ».

Comme nous allons le voir au chapitre 5, plusieurs programmes de littératie familiale aux États-Unis ciblent les participants de foyers exogames. Le nombre de foyers exogames ne cesse d'augmenter au Canada en milieu minoritaire francophone (*ibid.*). Il importe donc que les animatrices aient des connaissances sur le bilinguisme, afin de mieux cerner leur contexte linguistique et culturel et d'adapter leur intervention en conséquence<sup>12</sup>.

Dans un livre consacré au développement de l'enfant, Hoff (2001) décrit les facteurs qui influencent le bilinguisme.

- **Le temps d'exposition à chacune des langues :** Le temps accordé à parler une langue influe sur le rythme d'apprentissage de la langue et le degré de compétence à l'utiliser.
- **L'âge de l'enfant :** Plus l'enfant est exposé jeune à une deuxième langue, plus il aura accès à un système qui ressemble davantage à une langue première au niveau de la grammaire et des sons.
- **Les changements dans les milieux d'apprentissage des langues** (un déménagement ou l'entrée à l'école, par exemple) : Un changement que vit l'enfant peut amener une variation dans sa compétence dans l'une ou l'autre des langues, selon le pourcentage d'utilisation des langues.

<sup>12</sup> Pour plus de renseignements, veuillez consulter le document intitulé *Éducation, langue(s) et culture(s) de l'enfant du couple francophone-anglophone*, d'Allard, Essiembre et Arseneau (2003).

## Quelques éléments importants au sujet du bilinguisme (Hoff, 2001)

- Le temps accordé à une langue influence la compétence dans cette langue. La présence du français dans les milieux que fréquente un enfant influe sur sa capacité d'utiliser cette langue.
- Les enfants bilingues doivent traiter plus d'informations que les enfants unilingues. Ils ont donc besoin de plus de soutien de la part de leur famille, de l'école et de la communauté.
- L'attitude des gens de l'entourage par rapport au bilinguisme influe sur les attitudes des enfants qui apprennent une langue seconde.
- L'attitude du parent non francophone envers le français influence la perception de l'enfant par rapport au français.
- Le fait de baigner dans une langue en facilite l'apprentissage.
- L'enfant qui apprend deux langues en même temps peut faire des transferts de vocabulaire et de grammaire d'une langue à l'autre. Cela donne l'impression qu'il est « mélangé », mais, en réalité, ce phénomène est normal et reflète l'apprentissage. Les « mélanges » de langues s'estompent habituellement avec le temps.
- Les erreurs linguistiques sont source d'apprentissage pour l'enfant. Quand l'enfant expérimente en formulant des énoncés pouvant être incorrects, mais reflétant un développement langagier normal, il tente de comprendre comment fonctionne la langue.
- La partie la plus complexe et la plus importante de l'apprentissage d'une langue est la production de messages (parler).

Dans un milieu minoritaire, de nombreuses familles sont bilingues. Les propos de Hoff s'appliquent parfaitement. En outre, un adulte qui fonctionne dans les deux langues n'a pas nécessairement le même niveau d'aisance et de compétence dans les deux langues. S'il maîtrise mieux l'anglais, les activités de littératie qu'il fait en français peuvent être moins nombreuses. Il est très important que les animatrices et les parents connaissent ces faits. Les programmes de littératie familiale doivent donc envisager différentes formes d'intervention, selon que la famille est endogame ou exogame. Un programme de littératie familiale ne peut répondre aux besoins de ces deux populations de la même manière. Il faut adapter le programme en conséquence si l'on veut qu'il soit couronné de succès.

### 4.2.3 Langue des centres de services à l'enfance

Dans un article publié dans les *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives* de l'Association canadienne d'éducation de langue française et du Centre de recherche et de développement en éducation, Diana Masny fait des recommandations sur la langue des enfants dans les centres de services à l'enfance et les programmes préscolaires :

Il est important, par exemple, que les enfants partagent des livres qui proviennent de la maison. Si ces livres sont écrits dans une autre langue que le français, on peut prévoir des moments particuliers pendant lesquels on raconte l'histoire en français. L'échange sur les référents culturels utilisés dans le livre donne l'occasion aux enfants d'élargir leur vision du monde et de développer un sentiment de sécurité quant à la construction de l'identité qui est souvent hybride dans le contexte minoritaire francophone. Toutefois, il faut s'assurer que la langue de communication à la garderie soit le français et qu'on accorde une place privilégiée aux « textes » français (Masny, 2002).

Il importe aussi, selon Masny, d'établir un lien étroit entre la programmation du centre, du préscolaire et du programme scolaire de l'élémentaire. La composante « enfant » d'un programme de littératie familiale peut aussi s'inspirer de ces pistes.

Les rapports *Pour mon enfant d'abord* mentionnent des modèles où l'enfant est dans un centre de services à l'enfance (p. ex., *Pour les rendre heureux*). Il pourrait s'avérer utile d'établir des liens entre les activités faites au centre de services à l'enfance et les activités offertes dans le programme de littératie familiale.

#### **4.2.4 Socialisation en français**

Dans les communautés francophones minoritaires, il est impératif d'offrir à l'enfant l'occasion de parler et de jouer en français, et ce, dès le plus jeune âge. Il est tout aussi important que la famille participe à des activités en français à l'extérieur du foyer pour faire valoir qu'on peut apprendre et s'amuser ensemble, en français.

Il s'agit de créer des infrastructures qui fournissent directement aux enfants les éléments essentiels de socialisation et de développement humain... Plus les enfants pourront bénéficier pendant la période préscolaire de lieux socialisants en français, plus les ayants droit se sentiront appuyés dans la mise en œuvre d'une forte francité familioscolaire pour leurs enfants et plus l'école de langue française leur deviendra accessible (Landry et coll., 2007, p. 20).

Les familles ont donc besoin d'avoir accès à des milieux socialisants en français pour acquérir et maintenir cette compétence. En plus de jouer un rôle d'information, d'apprentissage et de réseautage, les programmes de littératie familiale en français offrent ce type de milieu aux familles.

Les rapports *Pour mon enfant d'abord* font ressortir un élément important : les parents ont rapporté qu'ils aimaient pouvoir échanger avec d'autres parents, ce qui contribue à briser le sentiment d'isolement qu'on peut éprouver en milieu minoritaire. Les parents ont dit également qu'ils étaient plus informés sur les ressources francophones qui existent dans le milieu et qu'ils avaient élargi leur réseau francophone.

Ces résultats sont appuyés par plusieurs recherches sur d'autres modèles, qu'il s'agisse du modèle Kenan ou celui du *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP), décrits au chapitre 5.

## **4.3 Impacts des programmes sur les familles**

### **4.3.1 Impacts généraux**

Dans un document portant sur les impacts des programmes de littératie familiale, Elfert (2007), coordonnatrice du projet QualiFLY de l'UNESCO, montre les bienfaits immédiats et plus généraux des programmes, notamment l'amélioration des habiletés en littératie des enfants et une augmentation de l'habileté des parents à aider leurs enfants. Il souligne aussi une hausse de la confiance en soi et de la motivation d'apprendre chez les adultes.

Aux États-Unis, Padak et Rasinski (2000) ont fourni une liste des bienfaits, observés et appuyés par la recherche, de la littératie familiale pour les enfants, les parents, les familles et la société. Ces bienfaits sont énumérés ci-après.

- ▶ **Enfants** – Augmentation de la réussite scolaire • Amélioration du langage oral, de l'écrit et de la lecture • Amélioration des compétences sociales, de l'estime de soi et de l'attitude envers l'école • Meilleure santé • Amélioration des compétences en anglais, langue d'enseignement, chez les enfants dont l'anglais est la langue seconde
- ▶ **Parents** – Attitudes plus positives envers l'école • Amélioration des compétences scolaires • Meilleure connaissance des compétences parentales et du développement de l'enfant • Satisfaction plus élevée par rapport à l'emploi • Valorisation de l'éducation • Plus grande implication dans l'école • Relations plus étroites avec leurs enfants sur le plan affectif  
Intégration accrue des activités de littératie scolaire au foyer
- ▶ **Société** – Effets positifs sur la nutrition et la santé, ainsi que sur le succès scolaire, les parents adolescents, l'accès à l'emploi et l'inclusion sociale

Le modèle *Learning Together: Read and Write with Your Child*, une adaptation du modèle *Family Literacy Demonstration* mis en œuvre au Royaume-Uni, a fait l'objet d'une recherche longitudinale de cinq ans qui a pris fin en 2006. Ses auteurs, Phillips, Hayden et Norris (2006), ont constaté que le modèle apportait des bienfaits importants à l'enfant, mais qu'il avait un faible impact sur les compétences en littératie scolaire des parents.

Fagan (2001) a remarqué, chez les parents, une meilleure compréhension de l'émergence de l'écrit et de leur rôle comme parents dans ce processus, une facilité à accéder aux ressources et aux informations dont ils ont besoin, ainsi qu'une sensibilité accrue aux besoins et aux caractéristiques de leurs enfants.

Hannon et Bird (2004) ont insisté sur le fait qu'il existe suffisamment de recherches pour conclure que les programmes de littératie familiale conçus pour les parents d'enfants d'âge préscolaire ont un impact positif sur les familles.

Couture et coll. (1998) et Lavoie et coll. (2000) ont remarqué les impacts positifs des programmes de langue française sur les parents en ce qui concerne l'augmentation de la compréhension des facteurs qui encouragent l'émergence de l'écrit, dont voici une liste partielle :

- découvrir les fonctions de l'écrit;
- parler comme un livre;
- faire des liens entre l'oral et l'écrit;
- se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue;
- découvrir le processus d'écriture.

Ils ont constaté aussi, chez les parents, l'adoption de nouveaux comportements en tant qu'éducateurs de leur enfant et un impact positif sur les progrès scolaires des enfants. Selon Lavoie et coll. (2000), ces programmes contribuent à l'émergence de l'écrit chez les enfants.

Selon les rapports *Pour mon enfant d'abord*, la participation directe du parent et de l'enfant renforce l'impact de l'éveil à l'écrit sur les parents et les enfants. C'est pour cette raison que, pour les cohortes de 2 à 5, les modèles offerts ont presque tous comporté une intervention directe auprès de l'enfant et du parent.

**« ...la participation parent-enfant renforce l'impact de l'éveil à l'écrit sur les parents et les enfants. »**

Dans une recherche-action de l'École des parents d'une commission scolaire du Québec, Lyonnais (2005) a cherché à savoir si l'aide offerte aux parents au moyen des ateliers sur les compétences parentales a permis de briser le cercle vicieux de l'analphabétisme, de diminuer le risque du décrochage scolaire, d'augmenter l'engagement des parents envers la réussite et les progrès de leur enfant, et d'augmenter le goût pour la lecture et l'écriture chez les parents et les enfants.

Voici les principaux résultats de cette recherche :

- l'école s'est rapprochée des familles et les familles se sont rapprochées de l'école. L'école a reconnu les parents comme des partenaires essentiels à la réussite des enfants;
- les ateliers ont eu de l'influence sur l'implication des parents au projet de réussite scolaire de leur enfant en suscitant de nouvelles pratiques d'encadrement plus efficaces dans bien des familles et en générant des attitudes gagnantes imprégnées de soutien affectif dans les relations parent-enfant.

Ces recherches viennent appuyer les résultats qu'a dégagés l'auteure des rapports *Pour mon enfant d'abord*. Les parents ont rapporté :

- qu'ils ont appris des stratégies qu'ils utilisent dans la vie quotidienne;
- qu'ils sont plus conscients de l'importance de vivre en français à la maison;
- qu'ils ont plus confiance en eux;
- que leur participation à un programme de littératie familiale a modifié leur façon d'utiliser la langue française;
- qu'ils sont plus informés sur les ressources en langue française dans le milieu et qu'ils ont élargi leur réseau francophone;
- qu'ils ont observé des changements dans les attitudes et les comportements de leur enfant : il est plus confiant, a enrichi son vocabulaire, respecte mieux les routines et a acquis un sentiment d'appartenance à la langue française.

### 4.3.2 Impacts sur les compétences parentales

Les programmes de littératie familiale mettent l'accent sur la composante « adulte ». Ils prêtent une attention particulière aux apprentissages et aux interactions parent-enfant, qui sont susceptibles de stimuler l'enfant dans son développement. Ponzetti et Dulin (1997) avancent que les chercheurs des programmes de littératie familiale ont peu étudié la composante « compétences parentales », pourtant essentielle.

Powell et D'Angelo (2000) et Powell (2004) ont élaboré un guide servant à créer un cadre pour les compétences parentales. Ce guide fait état des stratégies suivantes :

- favoriser des interactions parent-enfant riches sur le plan linguistique;
- appuyer la littératie au sein de la famille;
- donner de l'information pour que les parents aient des attentes appropriées sur le développement et la capacité d'apprentissage de l'enfant;
- encourager le parent pour qu'il assume son rôle d'éducateur de son enfant;
- appuyer les parents pour qu'ils connaissent et utilisent les ressources communautaires qui soutiennent la famille.

La recherche de Lyonnais (2005) citée plus haut a aussi conclu que les ateliers ont été bénéfiques pour les parents; ils leur ont permis d'accroître leur confiance en leurs compétences parentales.

La majorité des parents qui ont participé à la recherche de la Coalition francophone ont rapporté qu'ils avaient beaucoup apprécié les apprentissages qui leur permettait d'être de meilleurs parents. Les parents qui ont participé au modèle *Grandir avec mon enfant* ont été particulièrement choyés à cet égard, le programme étant consacré entièrement à l'amélioration des compétences parentales.

### 4.3.3 Évaluation des impacts du modèle *Learning Together*

Nous traitons du modèle de programme *Learning Together* et de son évaluation parce qu'il s'agit d'une recherche longitudinale (2001-2006) dont il y en a peu. Dans leur étude de ce modèle, des chercheurs de l'Alberta (Phillips et coll., 2006) ont démontré que l'effet combiné de l'éducation des parents et de l'habileté de ces derniers à lire influe sur la compétence en lecture de l'enfant avant son entrée à l'école. Ils soulignent l'importance de l'endroit physique où se déroulent les activités conjointes parent-enfant. Ils suggèrent que le local soit assez grand pour inclure les parents et les enfants, afin qu'ils puissent bouger sans difficulté et qu'il soit possible de travailler individuellement avec l'enfant. Les auteurs font de nombreuses remarques sur la qualité des activités planifiées et leur nombre :

- les parents doivent avoir le temps de discuter des activités parent-enfant et de donner leur opinion à ce sujet;
- les parents doivent avoir du temps pour réfléchir à ce qu'ils peuvent faire pour appuyer leur enfant dans le cadre des activités conjointes;
- il convient d'allouer suffisamment de temps pour chaque activité afin de permettre aux parents et aux enfants d'en tirer profit;
- dans le choix des activités, il faut prendre en compte l'âge des enfants, leur niveau de développement et leurs champs d'intérêt;
- il convient de proposer des activités appropriées pour éviter de frustrer les parents et les enfants.

Pour ce qui est de la relation entre les animatrices et les parents, la recherche démontre l'importance d'adopter une approche de collaboration chaleureuse et constructive fondée sur l'acceptation de l'autre dans le cadre des activités conjointes parent-enfant. En voici les caractéristiques :

- le partage des tâches et des responsabilités;
- une bonne communication;
- le partage du leadership;
- l'appui de l'autre dans ses décisions;
- la collaboration pour trouver des solutions à des situations problématiques;
- le modelage de stratégies de discipline positive appropriées et d'une bonne approche pour encourager la prise de risque chez les enfants;
- la démonstration qu'il existe plusieurs façons de bien faire les choses;
- la coopération pour bâtir une communauté d'apprenants et démontrer qu'ils font partie de cette communauté.

Concernant la relation avec les parents, les auteurs de la recherche proposent que l'animatrice aide les parents et les enfants, mais sache aussi se retirer de l'activité afin de permettre aux parents de jouer leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant. C'est pourquoi il faut employer des stratégies telles que l'appui pédagogique et la lecture partagée pour encourager l'engagement commun du parent et de son enfant dans la réalisation d'une tâche.

Le modèle *Learning Together* a modifié le développement de la littératie scolaire des enfants, peu importe le niveau de compétence évalué au départ. Cet effet s'est maintenu au cours des années suivantes, sauf pour les enfants ayant obtenu de bons résultats au prétest (de 20 à 30 % environ des enfants). Ce constat amène les auteurs à penser qu'il faudrait surtout chercher à joindre les enfants ayant eu des résultats plus faibles (de 70 à 80 % environ). Pour ce faire, ils recommandent de faire un dépistage national afin de repérer ces enfants.

Les auteurs n'ont relevé aucun gain important en ce qui a trait au niveau de lecture chez le parent. Ce constat rejoint les conclusions tirées de plusieurs autres recherches effectuées dans le domaine de la littératie familiale.

Les résultats montrent aussi que l'intervention a eu les mêmes conséquences sur les enfants, peu importe leur âge au début du programme, pour la fourchette d'âge allant de 36 à 60 mois. Ce qui importait était leur niveau de littératie au début. Étant donné l'efficacité constante du modèle *Learning Together* pour cette fourchette d'âge, le bon sens dicte qu'il faut commencer à travailler avec les familles le plus tôt possible.

#### 4.4 Formation des animatrices

Dans le troisième rapport de la recherche de la Coalition francophone, l'auteure mentionne que seulement deux des animatrices avaient reçu une formation en littératie familiale. Par contre, toutes les personnes qui assuraient la direction d'un centre avaient suivi une telle formation. Comme il y a eu un roulement de personnel, les animatrices ont reçu une formation et un soutien de la part de la direction. Cependant, l'idéal serait que toutes les animatrices reçoivent une formation en littératie familiale de même qu'une formation sur le modèle particulier adopté, comme le recommande ce rapport.

Hayden et Sanders (1998) et Fagan (2001) affirment que des intervenants communautaires dans les programmes qu'ils ont étudiés avaient reçu une formation de six heures pour intervenir en littératie familiale dans le but de les inciter à inclure des activités de littératie pour les familles au sein de leur organisme.

Ces chercheurs ont constaté qu'à la suite de cette formation :

- les intervenants ont modifié leur perception sur l'acquisition et le développement de la littératie, passant d'une perspective plus traditionnelle à une approche socioculturelle plus globale;
- ils ont changé leur perception des parents faibles lecteurs;
- ils ont compris le lien direct entre la pauvreté économique et l'analphabétisme;
- ils ont eu l'occasion de revoir leur croyance que les parents faibles lecteurs ont des déficits et sont, par conséquent, des modèles médiocres de littératie pour leur enfant.

Fagan (2001) propose des pistes pour devenir des animatrices exemplaires. Les animatrices doivent :

- faire un effort particulier pour développer et encourager une attitude positive chez les parents à l'égard du développement de la littératie;
- accorder du temps pour la socialisation entre les parents afin de leur permettre de discuter de leurs préoccupations et de leurs défis;
- prêter de l'importance à la rétroaction des parents sur l'évaluation des effets du programme sur eux-mêmes et leurs enfants;
- comprendre la structure du modèle et savoir comment utiliser adéquatement le manuel d'accompagnement.

## 4.5 Conclusion

Les résultats de plusieurs recherches appuient bon nombre de résultats obtenus dans la recherche de la Coalition francophone. De plus, les recherches suggèrent que plus on est scolarisé, plus on s'intéresse à un programme de littératie familiale. Phillips et coll. (2006) proposent que les programmes de littératie familiale deviennent un moyen d'amener les parents à saisir en plus grand nombre les occasions d'apprentissage qui se présentent à eux.

De façon générale, on constate un manque de documentation sur les compétences parentales, la relation parent-enfant, les activités parent-enfant en lien avec l'apprentissage et l'évaluation des programmes de littératie familiale.

Plusieurs chercheurs, dont Hannon et Bird (2004), affirment qu'il existe assez de preuves compilées à partir de l'évaluation des programmes pour conclure à l'efficacité des programmes de littératie familiale qui visent les parents d'enfants d'âge préscolaire. Cependant, ils notent un manque de recherches sur le développement des littératies chez les parents et la participation des parents aux programmes, ainsi que sur la synergie d'un programme intergénérationnel.

Nous soulignons enfin que les recherches sur la littératie familiale misent sur la littératie scolaire. En ciblant les littératies multiples, on viserait non seulement la littératie scolaire, mais également les littératies personnelle et communautaire. En milieu minoritaire, un programme de littératie familiale devient un moyen d'explorer et de développer les littératies multiples dans le but, entre autres, de créer un sentiment d'appartenance à une communauté francophone. Dans les rapports *Pour mon enfant d'abord*, l'auteure écrit que les parents ont souligné l'importance d'utiliser la langue française et d'échanger avec d'autres parents en français. Un modèle de programme de littératie familiale fondé sur les littératies multiples peut créer ces possibilités.

Le prochain chapitre explore quelques modèles de littératie familiale utilisés en milieu minoritaire ailleurs dans le monde.



# 5. Littératie familiale en milieu minoritaire

## SOMMAIRE

- 5.1 Modèles de littératie familiale axés sur les minorités
  - 5.1.1 Modèle américain Kenan
  - 5.1.2 *Parent Empowerment for Family Literacy* (PEFaL) – Europe
  - 5.1.3 *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP) – Nouvelle-Zélande
  - 5.1.4 Autres modèles américains
- 5.2 Conclusion

Ce chapitre revêt une importance particulière dans le contexte de ce rapport. Comme nous l'avons vu, il existe de nombreuses recherches consacrées à l'étude de l'impact des programmes de littératie familiale. Cette recherche se démarque des autres par son intérêt à mesurer les impacts de la littératie familiale dans un milieu minoritaire francophone en Ontario.

Les défis qu'ont à relever les francophones de l'Ontario sont énormes. En effet, dans la plupart des régions ontariennes, tout se passe en anglais, aussi bien dans les milieux de travail que dans les activités communautaires. Tout en reconnaissant qu'il est possible de vivre en français dans la famille et à l'école, on peut se demander si cela est suffisant pour créer un sentiment d'appartenance, de fierté de sa langue et de sa culture.

De fait, plus les francophones sont minoritaires, plus ils sont bilingues et plus les interlocuteurs ont de chances d'être unilingues; conséquemment, l'espace réservé au français se rétrécit et sera habituellement restreint aux échanges avec les francophones (peu nombreux), faisant en sorte que l'espace accaparé par l'anglais s'élargit. Devant cette minorisation de plus en plus poussée et une bilinguisation intégrale des francophones minoritaires, il n'est pas surprenant de voir apparaître des comportements linguistiques diglossiques qui réservent au français et à l'anglais des créneaux et des statuts différents (Bernard, 1998, p. 143).

La vitalité d'une communauté culturelle se manifeste par l'utilisation de sa langue. Pour que la langue s'enrichisse, les membres d'une communauté doivent pouvoir exprimer leurs idées et leurs rêves, s'amuser et apprendre dans leur langue. Ils doivent participer à une variété d'activités qui se déroulent dans leur langue. Mais voilà un défi difficile à relever dans les communautés où les francophones sont très minoritaires. « Quand le lien est rompu entre la langue maternelle et la réalité sociale, quand la langue seconde devient le référentiel de la langue maternelle, la vitalité linguistique de la communauté est compromise. La langue maternelle s'abâtardit » (*ibid.*, p. 164).

Les organismes qui offrent un programme de littératie familiale créent un lieu où sont valorisées la langue et la culture françaises. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, les programmes sont conçus en ce sens et les parents en ont tiré des avantages certains.

## 5.1 Modèles de littératie familiale axés sur les minorités

Les modèles de littératie familiale conçus spécialement pour les minorités linguistiques et culturelles tels les immigrants et les réfugiés intègrent tous des éléments tels que la dimension critique, la prise en charge, l'autonomie et l'insertion sociale des familles. Comme pour tout autre modèle de littératie familiale, on y préconise une approche participative et critique axée sur la transformation, la capacité de « devenir », pour reprendre l'expression de Masny et Dufresne (2007). Les modèles qui adoptent une telle approche conviennent particulièrement aux francophones de l'Ontario.

Trois modèles de littératie familiale axés sur les minorités linguistiques et culturelles méritent d'être décrits plus en détail. Il s'agit du modèle américain Kenan, du projet *Parent Empowerment for Family Literacy* (PEFaL), mise en œuvre dans six pays européens, et du *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP) (Bensemman, 2002), adopté en Nouvelle-Zélande. Nous présenterons également quelques autres modèles américains.

### 5.1.1 Modèle américain Kenan<sup>13</sup>

Élaboré aux États-Unis par le National Center for Family Literacy, le modèle américain Kenan comprend les quatre composantes suivantes :

1. **Éducation des adultes** : Cette composante vise l'acquisition de compétences de base, dont la capacité d'utiliser la pensée critique et créative, de résoudre des problèmes, de se fixer des buts et de les atteindre, ainsi que d'acquérir des compétences interpersonnelles.
2. **Éducation des enfants** : Cette composante vise à promouvoir la croissance et le développement des jeunes enfants et l'engagement des parents envers le programme éducatif de leurs enfants.
3. **Activités parent-enfant** (désigné en anglais par le sigle PACTT, qui signifie Parent and Child Together Time) : Cette composante vise l'engagement des parents et des enfants dans des activités interactives qui stimulent le développement de l'enfant, renforcent la relation parent-enfant et entraînent l'acquisition de compétences en littératie scolaire.
4. **Éducation sur les compétences parentales** : Cette composante vise à informer les parents sur des sujets de première importance comme le développement de l'enfant, la façon dont l'enfant apprend à lire et à écrire et les ressources disponibles dans la communauté pour appuyer les parents. Elle vise aussi à créer un forum de discussion sur le bien-être des familles et le réseautage entre les parents et les familles (National Center for Family Literacy, 1989).

Le modèle Kenan, développé et introduit en premier lieu au Kentucky, aux États-Unis, a été adapté pour répondre aux besoins de familles bilingues et polyglottes issus principalement de la communauté immigrante et réfugiée. Les éléments de base du modèle original demeurent, mais sont augmentés par divers volets : une aide aux parents pour comprendre le système scolaire américain et pour pouvoir soutenir son enfant dans ce système et une aide à l'apprentissage de l'anglais, entre autres (McCollum et Russo, 1993).

<sup>13</sup> Pour plus d'informations sur ce modèle, voir le National Center for Family Literacy. En ligne : <http://www.familit.org/>

### 5.1.2 *Parent Empowerment for Family Literacy (PEFaL) – Europe*<sup>14</sup>

Le projet PEFaL est le modèle qui ressemble le plus à ceux qui sont offerts aux minorités francophones du Canada. Cette initiative, que Camilleri et coll. (2005) ont documenté de 2001 à 2004, a regroupé six pays européens (Malte, Italie, Roumanie, Angleterre, Belgique et Lituanie). En plus de comprendre les composantes typiques d'un programme de littératie familiale, PEFaL comporte des dimensions intéressantes pour les animatrices et les gestionnaires œuvrant en contexte francophone canadien : la dimension multiculturelle, la dimension transculturelle et la dimension linguistique.

Le but initial du projet PEFaL était de joindre les populations vulnérables souvent marginalisées dans leur communauté et que les écoles et les systèmes d'éducation des adultes ont de la difficulté à atteindre. Comme le but ultime est de rendre le parent autonome comme apprenant tout au long de la vie au foyer et à l'école, PEFaL a mis l'accent sur la participation des parents et leurs apprentissages en tant qu'adultes.

La mise en place des conditions pour atteindre les buts de PEFaL passe par l'accompagnement des adultes comme parents. On commence par le cycle de l'affirmation de soi qui mène à l'inclusion sociale et économique et à l'apprentissage la vie durant pour toute la famille. Le modèle PEFaL repose sur les pratiques de littératie déjà présentes au foyer.

PEFaL vise l'apprentissage de compétences à la fois chez l'adulte et chez l'enfant, qui représente le modèle du cycle de la littératie tiré des écrits de Hannon (2000). Ce modèle repose sur la prémisse que les enfants ayant de faibles compétences en littératie scolaire ont souvent des parents qui ont des besoins semblables. On essaie alors de joindre les parents en misant sur leur désir d'aider leurs enfants dans leurs apprentissages et leur développement, ce qui contribuera à l'intégration sociale, culturelle et économique de la famille. La littératie familiale est donc vue comme un outil aidant l'adulte à bâtir ses compétences de base et son inclusion sociale.

**Élément innovateur de PEFaL : les « parents-leaders »** – Les parents inscrits aux programmes qui souhaitent devenir des agents de recrutement font la promotion des programmes, partagent leurs propres expériences en littératie familiale et encouragent d'autres familles à participer aux programmes. Ils soutiennent aussi les intervenants dans l'offre des programmes.

À Malte, on a encouragé ces parents à mettre sur pied des ateliers de « parents en éducation » dans leur école et leur communauté. Certains ont suivi une formation qui les prépare à siéger au conseil d'école de leur milieu et à gérer des projets d'apprentissage continu pour les parents.

#### **Buts du projet PEFaL :**

- rendre les parents autonomes en tant que coéducateurs, apprenants et parents-leaders, afin qu'ils deviennent des apprenants tout au long de la vie;
- encourager les parents à traduire leurs apprentissages en de meilleures conditions de vie et une plus grande participation à la vie culturelle, politique et économique de leur communauté;
- aider les enfants à développer leurs compétences sociales et scolaires;
- appuyer les partenaires du projet PEFaL afin de mettre en œuvre des programmes aux niveaux local, régional et national;
- assurer une infrastructure permettant aux programmes de se poursuivre une fois le projet terminé.

<sup>14</sup> Pour plus d'informations sur ce modèle, voir Camilleri et coll. (2005).

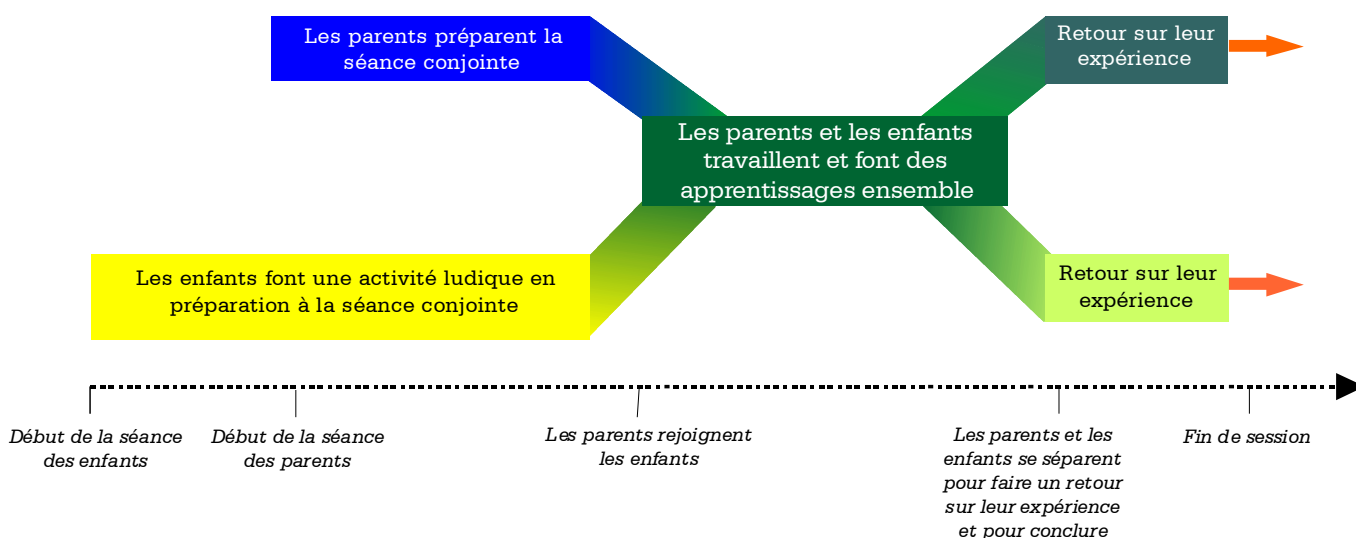
## Conception du projet PEFaL :

- formation des intervenants;
- offre de programmes : sessions pour familles individuelles, programme de littératie familiale;
- cadre commun sur lequel reposent tous les programmes de littératie familiale à mettre en œuvre;
- adaptation locale et élaboration du programme à partir du cadre commun;
- élaboration de sessions adaptées au contexte local.

**Format des ateliers PEFaL :** Le déroulement des ateliers pour parents et enfants peut se représenter par un schéma prenant la forme de la lettre H placée à l'horizontale (voir le schéma 1). La première partie de l'atelier comporte des séances séparées pour les parents et les enfants; les parents ont alors l'occasion de préparer la séance conjointe. Les parents rejoignent les enfants pour la deuxième partie de l'atelier et font une activité avec leur enfant tout en mettant en pratique ce qu'ils ont appris au sein du groupe de parents. La troisième et dernière partie de l'atelier offre des séances séparées qui permettent aux parents et aux enfants de faire un retour sur l'expérience.

Schéma 1 : Déroulement des ateliers

## Une séance type : PEFaL



Source : Camilleri (2006)

En Ontario, c'est le modèle *Des livres dans mon baluchon*, de La Route du Savoir, à Kingston, qui correspond le plus au modèle proposé par le projet PEFaL

**En Ontario, c'est le modèle *Des livres dans mon baluchon*, de La Route du Savoir, à Kingston, qui correspond le plus au modèle proposé par le projet PEFaL.**

**Durée des ateliers PEFaL :** Chaque programme accueille de huit à douze familles à raison de deux rencontres par semaine (matin, midi ou soir), pendant dix semaines. Une animatrice travaille avec les parents et une autre avec les enfants.

**Participation des pères aux ateliers PEFaL :** Comme pour la recherche de la Coalition francophone et d'autres, PEFaL a connu un faible taux de participation des pères (3,6 %). Camilleri et coll. notent que le fait d'exclure les hommes des programmes de littératie familiale peut avoir un effet bénéfique dans certains milieux où les hommes sont perçus comme les figures dominantes possédant le pouvoir. Dans de tels cas, les programmes de littératie familiale peuvent offrir un soutien informel pour les femmes participantes.

### 5.1.3 *Manukau Family Literacy Programme (MFLP) (Nouvelle-Zélande)*<sup>15</sup>

En 2002, la Nouvelle-Zélande s'est inspirée du modèle Kenan pour créer le *Manukau Family Literacy Programme* (MFLP). Ce modèle de programme est offert à une population composée de Maoris, de Pasifikas et de nouveaux migrants vivant en milieu urbain. Il reflète la culture et le contexte culturel et éducatif de la Nouvelle-Zélande. Il constitue aussi un modèle exemplaire de collaboration dans une communauté pour appuyer les familles.

**Partenariat et collaboration au MFLP :** Fondé sur les meilleures pratiques dans le domaine de la littératie familiale, le MFLP repose sur un partenariat solide avec les écoles, les centres de la petite enfance et d'autres organismes de la communauté. Le programme est bâti autour des ressources éducatives existantes dans la communauté et vise une prise en charge de la part des familles et de la communauté.

#### **Les six principes du MFLP :**

- définir des buts clairs pour les programmes;
- offrir des apprentissages significatifs et utiles;
- créer des *whanaungatanga* (relations-liens) à l'intérieur des familles;
- permettre aux écoles et aux centres de la petite enfance d'appuyer l'apprentissage des adultes;
- mettre l'accent sur les résultats visés;
- valoriser le cadre d'appui à l'apprentissage existant.

**Composantes et résultats visés :** Le modèle comprend quatre composantes d'importance égale, comportant des visées semblables au modèle Kenan :

1. **Éducation des adultes** – résultats visés :
  - littératie des adultes;
  - compétences de base, en lien avec l'emploi;
  - confiance en soi (conscientisation culturelle : les adultes sont invités à écrire des histoires de non-fiction qui reflètent leur héritage culturel et leurs connaissances).
2. **Éducation sur les compétences parentales** – résultats visés :
  - meilleure compréhension du développement de l'enfant;
  - meilleure relation entre les membres de la famille;
  - amélioration de la santé de la famille;
  - meilleure compréhension du système d'éducation;
  - amélioration des compétences parentales.

<sup>15</sup> Pour plus d'informations sur ce modèle, voir Benseman (2002).

3. **Éducation des enfants** – résultats visés (selon le programme national pour la petite enfance) :
  - compétences en littératie scolaire appropriées à l'âge des enfants;
  - développement social et culturel;
  - amélioration de la présence au programme et de la participation quotidienne de l'enfant aux activités d'apprentissage.
4. **Activités parent-enfant** – résultats visés :
  - amélioration des relations entre les membres de la famille;
  - engagement accru de la part de l'adulte auprès de l'école et du centre de la petite enfance;
  - autonomisation personnelle ;
  - bien-être culturel;
  - augmentation de l'exposition à des expériences dans la communauté.

#### **Activités parent-enfant du MFLP PACTT**

Il existe trois types d'activités parent-enfant, nommées Parent and Child Together Time (PACTT).

1. **Visite quotidienne – *Tahi* PACTT** : L'adulte a l'occasion de visiter l'enfant quotidiennement, pour de courtes durées, dans son centre préscolaire, et de travailler avec lui à ses côtés.
2. **Activité mensuelle – *Rōpu* PACTT** : Une activité mensuelle de littératie a lieu avec les enfants du préscolaire et du primaire (p. ex., visite de l'école ou de la bibliothèque municipale).
3. **Activité de la session – *Whānau* PACTT** : Une activité par session a lieu après l'école, ce qui donne la chance aux autres membres de la famille de participer aux apprentissages des participants.

**Intensité et durée du MFLP** : L'un des aspects particulièrement intéressants du modèle de la Nouvelle-Zélande concerne son intensité (20 heures par semaine) et sa durée (une année scolaire).

Selon des recherches effectuées aux États-Unis (Paratore, 1992), l'intensité et la durée sont des facteurs déterminants pour obtenir des résultats significatifs à court et à long terme. On ne retrouve pas cette intensité ni cette durée dans les programmes de littératie familiale en français au Canada.

**... l'intensité et la durée sont déterminantes pour obtenir des résultats significatifs à court et à long terme.**

Une évaluation du modèle fait ressortir un éventail de résultats obtenus de 2003 à 2005 (Benseman, 2004; Benseman et Sutton, 2005). Voici quelques points saillants :

- la majorité des participants ont suivi le programme jusqu'à la fin (entre 76 % et 91 %);
- les maternelles ont rapporté une augmentation de la participation des parents;
- les animatrices ont noté une différence marquée dans les aspirations à long terme des parents pour leur enfant après le programme;
- des faits permettent d'affirmer que les apprenants ont parlé de leur participation au programme avec des amis ou des membres de leur famille, ce qui a eu pour effet d'influencer grandement la dynamique familiale et les désirs pour l'avenir de la famille;
- sur le plan des compétences parentales, les parents ont rapporté que le programme a contribué dans une large mesure à améliorer leur vie familiale;
- la transition des enfants du programme préscolaire à l'école s'est faite plus facilement;

- selon les parents, leur enfant ont fait des progrès marqués et ont démontré de meilleures aspirations pour l'apprentissage et des changements positifs de comportement;
- une majorité de diplômés (90 %) ont dit qu'ils se sentaient plus efficaces pour appuyer leur enfant pendant son cheminement scolaire.

#### 5.1.4 Autres modèles américains

Les modèles présentés dans cette section mettent en valeur les apprentissages et les expériences des adultes par l'entremise d'histoires de vie, de la création de divers textes imprimés et de l'apprentissage de la langue seconde aux États-Unis. Ils font appel à la créativité des participants en leur demandant de rédiger leur histoire de vie et de composer des récits pour enfants.

Janes et Kermani (2001) ont documenté et démontré comment on a modifié les stratégies de départ d'un programme de littératie familiale pour qu'elles soient plus efficaces et qu'elles tiennent compte de l'intérêt des participants à forte proportion immigrante. Initialement, on avait cherché à montrer aux parents comment faire la lecture aux enfants de façon interactive, en posant des questions sollicitant des habiletés cognitives d'ordre supérieur. Ce type de pratique a rapidement découragé les adultes faibles lecteurs et leurs enfants. Afin de contourner ce problème, les intervenants ont modifié leurs stratégies et ont demandé aux participants de créer leurs propres histoires à partager avec leurs enfants. À la suite de cette modification, on a constaté des effets positifs sur la rétention des parents ainsi que sur le rendement en lecture, la fierté des parents par rapport à la création de textes et l'échange de valeurs positives entre parents et enfants.

Osterling et coll. (1999) ont documenté deux modèles de programmes en Virginie qui sont donnés en conjonction avec le système scolaire: *Empowering Families Through Literacy* et *Escuela Bolivia*. Les ateliers de ces modèles de programmes ont été animés dans la langue première des participants (l'espagnol) afin de la valoriser. Ces modèles poursuivent les buts suivants :

- enseigner la langue, la culture et les traditions des parents et des grands-parents;
- améliorer la lecture, l'écriture et les habiletés en mathématiques;
- créer une communauté prise en charge par ses membres qui appuient les valeurs et la culture des familles;
- établir une collaboration entre les parents, les organismes communautaires et les écoles.

Ces pistes sont applicables aux programmes de littératie familiale en français dans un contexte francophone minoritaire.

Caspe (2003) a documenté le projet *Intergenerational Literacy Project* (ILP), destiné aux familles immigrantes qui veulent améliorer leur littératie en anglais et mieux appuyer l'éducation de leurs enfants. On part de l'hypothèse que l'environnement familial ainsi que les compétences en littératie du parent influent sur le développement cognitif de l'enfant. Les groupes de parents sont amenés à faire de la lecture, à réagir à du matériel littéraire d'intérêt pour les parents, à apprendre des stratégies pour parler de livres avec leurs enfants et à échanger sur leurs expériences de littératie avec leurs amis et les enseignants. Les ateliers comportent quatre éléments : des réflexions quotidiennes, des discussions en grand groupe, de l'analyse et des résumés en petits groupes. Il s'agit de l'ensemble des connaissances et des informations qui permettent aux foyers de survivre, d'aller de l'avant et de vivre des réussites. Dans cette approche, les expériences et les connaissances des familles sont utilisées comme ressources d'apprentissage servant de base aux programmes d'éducation.

Le modèle de programme de littératie de la Jane Adams School for Democracy diffère des autres modèles en ce qu'il ne nécessite pas de suivre un manuel pour les activités d'apprentissage. Les parents se rencontrent simplement et deviennent cocréateurs du processus d'apprentissage. On utilise des cercles d'apprentissage comprenant deux composantes : le grand cercle et les dyades d'apprentissage. Le cercle d'apprentissage, ou cercle culturel, est inspiré de Freire. Il s'agit d'un groupe de discussion où les éducateurs et les apprenants utilisent des photos, des dessins ou des mots pour représenter leur quotidien en vue de s'engager dans un dialogue sur leurs expériences de vie. Le groupe, accompagné par un animateur qui voit à ce que le point de vue de chacun soit valorisé, est un contexte qui permet de partager ses préoccupations et de trouver des façons d'améliorer les situations problématiques (Freire, cité dans Caspe, 2003).

## 5.2 Conclusion

Ce chapitre a été consacré à se familiariser avec une variété de modèles de programmes conçus pour les minorités, dont le modèle américain Kenan – sans doute le modèle le plus cité –, le MFLP, élaboré à partir du modèle Kenan, ainsi que le PEFaL.

La plupart des modèles sont destinés à aider les parents à aider leur enfant par le biais d'activités de type scolaire, et certains autres sont axés sur les compétences parentales. Le but ultime est d'aider les parents à devenir autonomes pour qu'ils puissent aider leur enfant à devenir autonome de façon à favoriser la réussite scolaire.

En plus de ce qui précède, les programmes de littératie familiale destinés à des communautés minoritaires doivent relever d'autres défis. Aux États-Unis, par exemple, l'accès à la langue d'enseignement, souvent la deuxième langue dans la famille, est une visée importante pour ces programmes. Il est également important de rendre les ressources disponibles et de faire connaître la façon de se les procurer. De la même manière, les programmes de littératie familiale destinés aux communautés minoritaires du Canada cherchent à conscientiser davantage les parents en ce qui a trait à la langue et aux ressources culturelles en français.

Enfin, il faut souligner le nombre croissant de participants aux programmes de littératie familiale qui viennent de milieux culturels différents, particulièrement à Toronto et à Ottawa, dans le cas de l'Ontario. Les programmes de littératie familiale doivent donc tenir compte des systèmes de croyances différents, des réalités sociales différentes et des antécédents scolaires différents.

La recherche qualitative au sujet des programmes destinés aux populations immigrantes et réfugiées suggère également que les programmes devraient offrir aux familles de ces groupes des informations explicites concernant les cultures dominantes et les valeurs de l'école du pays d'accueil, tout en se fondant sur les acquis des familles en matière d'appui au succès des enfants (Paratore et coll., 1999). Ces pistes sont pertinentes aux programmes de littératie familiale en français dans un contexte francophone minoritaire.

Le prochain chapitre est consacré aux pratiques exemplaires.

# 6. Pratiques exemplaires en littératie familiale

## SOMMAIRE

- 6.1 Définition du concept de pratique exemplaire
- 6.2 Pratiques exemplaires tirées de la recherche de la Coalition francophone
- 6.3 Quelques sources d'information
- 6.4 Des facteurs à considérer
  - 6.4.1 Différences culturelles
  - 6.4.2 Différences de perceptions et de croyances
  - 6.4.3 Différences selon le sexe
  - 6.4.4 Approche participative et critique fondée sur les acquis des participants
  - 6.4.5 Partenariats
    - 6.4.5.1 Le modèle de partenariat Epstein
    - 6.4.5.2 Partenariat foyer-école-communauté au Canada francophone
- 6.5 Conclusion

Après avoir étudié les modèles de littératie familiale utilisés au Canada et ailleurs dans le monde, nous pouvons nous tourner vers les pratiques exemplaires. Le but de ce chapitre est de présenter ce que la recherche propose comme pratiques exemplaires dans le domaine de la littératie familiale en vue de permettre aux organismes œuvrant dans le domaine d'améliorer leurs programmes.

## 6.1 Définition du concept de pratique exemplaire

Depuis la mise sur pied des premiers programmes de littératie familiale, les animatrices et les gestionnaires ne cessent de chercher à améliorer la qualité des programmes offerts et, par conséquent, à découvrir et à mettre en œuvre des pratiques exemplaires. Les pratiques exemplaires sont perçues comme des « idéaux » et servent de lignes directrices aux gestionnaires de programmes et aux animatrices (FCAF, 2007).

Dans le contexte de ce rapport, les pratiques exemplaires se définissent comme des initiatives :

- qui ont un effet démontrable (immédiat) et un impact tangible (à long terme) sur l'amélioration de la qualité de vie des programmes;
- qui résultent de partenariats efficaces et durables sur les plans social, culturel et communautaire entre les secteurs public et privé.

## 6.2 Pratiques exemplaires tirées de la recherche de la Coalition francophone

Les rapports *Pour mon enfant d'abord* font état de plusieurs pratiques exemplaires. Présentées ici en style télégraphique, elles sont ensuite confirmées et enrichies par d'autres recherches menées au Canada et ailleurs dans le monde.

- Un programme de littératie familiale de qualité est fondé sur une mission écrite et des objectifs clairs.
- Le modèle sur lequel est basé le programme comprend un guide d'accompagnement facile à consulter et adaptable aux réalités des groupes servis.
- Les animatrices sont formées sur les fondements de la littératie familiale et sur le modèle de programme offert par leur organisme.
- Le modèle de programme choisi répond aux besoins des groupes ciblés.
- Le modèle de programme tient compte des besoins particuliers des francophones.
- L'organisme qui offre le programme entretient des liens positifs et soutenus avec les détenteurs d'intérêt de leur communauté : écoles, services de garde, services sociaux et services aux enfants et à la famille, par exemple.
- L'organisme utilise des moyens variés pour recruter les familles.
- L'organisme choisit un emplacement facile d'accès, sécuritaire et adapté pour favoriser l'apprentissage des parents et des enfants.
- L'organisme prévoit l'offre de ressources aux familles pour que l'apprentissage se poursuive entre les séances de formation (ces ressources peuvent prendre la forme de trousseaux comprenant des livres, des jeux et des activités ou de références Internet).
- L'évaluation est une composante importante des programmes. Elle comprend la mesure des impacts de leur programme sur les familles, l'évaluation du programme et l'évaluation des partenariats, entre autres.

## 6.3 Quelques sources d'information

Le concept des pratiques exemplaires a évolué depuis 1994, année où Taylor entreprenait l'élaboration d'un ensemble de lignes directrices pour les programmes en alphabétisation pour le compte de l'Association internationale pour la lecture (AIL) (Taylor, 1997). Ces lignes directrices ont servi de base à au moins un document canadien sur les normes et les standards en littératie familiale (Purton, 2000).

La déclaration internationale des 126 principes pour la pratique de la littératie familiale de 1997, née des efforts menés par Taylor (1997), vise à guider l'élaboration de pratiques et de politiques reconnaissant le besoin de s'appuyer sur le fond de connaissances, soit les langues, les multiples formes de littératies et la capacité de résolution de problèmes complexes, que toutes les familles apportent à chaque situation d'apprentissage.

Il faut aussi mentionner le projet de partenariat intitulé QualiFLY (UNESCO, 2008), qui porte sur les pratiques exemplaires en littératie familiale. Comme il prend fin en 2008, ses résultats n'ont pas encore été dévoilés.

## Au Canada

Du côté anglophone, plusieurs provinces, dont l'Alberta, la Colombie-Britannique et l'Ontario ont produit chacune un document présentant leurs pratiques exemplaires. Ainsi, l'Alberta a produit *Setting the Compass: A Program Development and Evaluation Tool for Volunteer Programs in Alberta* (Skage et Schaetti, 1999) et la Colombie-Britannique, *The BC Framework of Statements and Standards of Best Practices in Family Literacy* (Rasmussen, s. d.). En Ontario, le groupe Action for Family Literacy Ontario a publié *Family Literacy in Ontario: A Guide to Best Practices* (2005). Ces documents sont des outils précieux à deux égards : ils servent de documents officiels pour définir les normes de qualité pour l'offre d'un programme et de documents de base pour préparer des exposés de position.

Du côté francophone, l'ouvrage intitulé *L'alphabétisation familiale au Canada : Profils de pratiques efficaces*, de Thomas (1998), brosse le portrait des programmes canadiens ayant fait leurs preuves. En 2003, la Coalition régionale de l'Ouest et du Nord pour l'alphabétisation en français (CRONAF) faisait paraître le *Rapport sur les pratiques optimales des membres de la Coalition régionale de l'Ouest et du Nord pour l'alphabétisation en français* qui décrit 62 pratiques optimales, dont 36 sont transférables à d'autres programmes de formation pour les adultes. La même année, la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario publiait un guide intitulé *L'alphabétisation familiale : c'est l'affaire de tout le monde* (Brunet, 2003), en collaboration avec le Centre FORA, afin d'appuyer la mise en œuvre et l'évaluation des programmes en Ontario. En 2004, Duguay et Deschênes-Doucet ont publié le *Répertoire commenté : Matériel d'animation en alphabétisation familiale* (2004), qui fait état de vingt modèles qu'utilisent déjà des organismes qui travaillent en littératie familiale au Canada français en milieu majoritaire et en milieu minoritaire<sup>16</sup>. En 2007 paraissait le *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire* de la FCAF, fondé sur une recension des écrits sur le sujet, qui sert à appuyer l'offre des programmes en français par ses organismes membres oeuvrant dans les provinces et les territoires du pays. Ce document est appelé à être modifié à la lumière des nouveaux constats issus du présent rapport.

## Ailleurs

De nombreux écrits sur la littératie familiale font la promotion de pratiques exemplaires et apportent une perspective sociale qui tient compte des contextes de vie et de la culture des familles (Anderson, 1995; Auerbach, E.R., 1989; Auerbach, A., 2003; Brown, 1998; Caspe, 2003; Heath, 2001; Klassen-Endrizzi, 2000; Pahl et Kelly, 2005; Vernon-Feagans et coll., 2004; Voss, 1996).

L'approche sociocontextuelle en littératie familiale repose sur le principe qu'il faut reconnaître la réalité sociale de la famille et faire connaître et développer les acquis de celle-ci si l'on veut maximiser l'efficacité des programmes de littératie familiale (Auerbach, E.R., 1989; Neuman, 1996; Neuman et Gallagher, 1994; Potts, 1994; Topping, 1986; Wolfendale, 1994). Cette forme d'intervention s'avère beaucoup plus durable parce qu'elle est intégrée à la vie familiale et significative pour les membres de la famille.

**Pour maximiser l'efficacité des programmes de littératie familiale, il faut reconnaître la réalité sociale et les acquis de la famille, et développer ces acquis.**

<sup>16</sup> Notons qu'une description à jour des modèles de littératie familiale en français mis en œuvre partout au Canada est présentement disponible sur le site Internet de la FCAF : [www.fcaf.net](http://www.fcaf.net).

Auerbach (2003) explique que les programmes sont bâtis autour de trois approches différentes :

1. L'approche intervention-prévention par laquelle on cherche à modifier les valeurs et les compétences;
2. L'approche des littératies multiples, qui tient compte des différences entre les littératies du milieu familial et celles que valorise l'école en faisant valoir les cultures des familles et en les utilisant dans le processus d'apprentissage des littératies (sur le plan théorique, on utilise cette approche dans les programmes de littératie familiale en français au Canada);
3. L'approche du changement social, qui s'intéresse aux facteurs politiques, sociaux et économiques associés à un faible niveau d'alphabétisme, et par laquelle on travaille auprès des familles et des communautés (cette approche est liée de près à celle des littératies multiples).

Auerbach (2003) invite l'animatrice à poser un regard critique sur l'idéologie que véhiculent les programmes offerts aux familles en se demandant si la pratique correspond bien à l'approche préconisée, et à créer des liens entre les littératies, la culture, le contexte et la vie de tous les jours des familles.

## **6.4 Des facteurs à considérer**

### **6.4.1 Différences culturelles**

Selon Neuman et coll. (1995), il importe que les animatrices et les chercheurs ne perçoivent pas les groupes culturels comme homogènes. Ils ont constaté des différences culturelles profondes à l'intérieur des groupes d'une même communauté aux États-Unis; ces différences ont un impact sur le langage et les modèles de littératie présents au sein des foyers. Au Canada, les communautés francophones minoritaires sont aussi très diversifiées, et il faut en tenir compte dans l'élaboration et la livraison des programmes.

Selon Gadsden (1999, 2004), il faut revoir l'uniformisation des approches et s'attarder à décrire la variété de populations, à documenter comment les familles et la culture créent des apprentissages liés aux littératies et à comment ces apprentissages s'insèrent dans le monde.

Pour ce qui est de la préparation à l'école, le rapport *Pour mon enfant d'abord Étape 2 (2005-2006)* met en lumière le fait que les programmes de littératie familiale doivent tenir compte du profil d'entrée à la première année pour les enfants vivant en milieu francophone minoritaire. Un tel profil a été élaboré par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2005).

### **6.4.2 Différences de perceptions et de croyances**

Les parents et les enfants ont des perceptions différentes de ce qu'est une « réussite » en littératie scolaire. Orellana et coll. (2002) ont documenté ces perceptions; elles affirment qu'il est important de construire une compréhension partagée entre parents et enseignants afin de mieux appuyer l'enfant dans son cheminement scolaire et, de façon plus générale, son succès dans la vie. Les animatrices devraient fonder leurs interventions et le programme sur une connaissance et une compréhension approfondies des familles et de leur contexte de vie, dont les croyances des parents au sujet de la littératie, de l'apprentissage et de l'école.

Hannon et coll. (1997) proposent que l'éducateur du préscolaire modifie sa compréhension des différences entre l'apprentissage des enfants et celui des adultes et reconnaisse que les parents sont les experts en ce qui concerne leurs enfants, qu'ils ont leur propre perception de la littératie scolaire et de leur rôle dans les apprentissages de leur enfant et que les parents bilingues ont des besoins d'apprentissage différents des parents unilingues. Nous pouvons étendre ces propositions aux animatrices des programmes de littératie familiale.

Vernon-Feagans et coll. (2004) soutiennent que la communauté et les professionnels ont la responsabilité de comprendre les enfants qui n'appartiennent pas au courant dominant de la société, leurs besoins particuliers en ce qui concerne la préparation à l'école et leur culture familiale. Ces auteures s'intéressent aux mythes qui nuisent à l'accueil de ces enfants dans les lieux éducatifs de la communauté, dont ceux du manque de motivation ou de compétences des parents ou encore du dysfonctionnement des parents. Il importe que les animatrices se questionnent sur leurs perceptions par rapport à ces mythes, qui donnent naissance à une approche en littératie familiale à caractère déficitaire (les parents ont des manques qu'il faut combler).

### 6.4.3 Différences selon le sexe

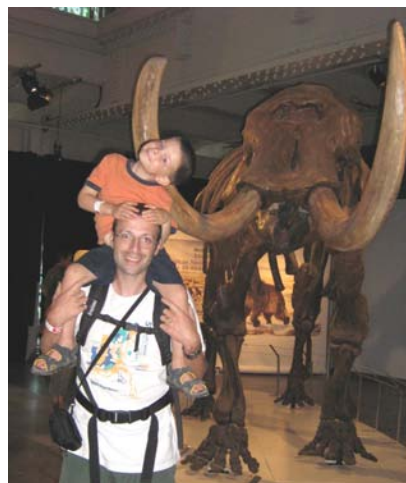
#### Les pères

Dans la recherche de la Coalition francophone et plusieurs autres recherches recensées, on constate que les pères participent peu aux programmes de littératie familiale. Dans celle de la Coalition francophone, on a constaté que la majorité des pères ayant participé aux programmes étaient inscrits à un programme destiné aux parents d'enfants d'âge scolaire. Ce constat fait écho aux propos d'Ortiz et coll. (1999) qui font ressortir l'importance que revêt l'entrée à l'école des enfants pour les pères.

Nombre d'écrits récents provenant surtout des États-Unis et du Royaume-Uni portent sur le rôle du père. Dans le cadre du projet européen PEFaL, on fait la remarque que, dans certains milieux valorisant davantage les hommes comme figures de pouvoir, il importe que les programmes de littératie familiale soient surtout offerts à des groupes de femmes.

Les recherches d'Ortiz et coll. (1999) portent sur la participation des pères dans des programmes de littératie familiale. Les recommandations d'Ortiz ont été soulignées ailleurs, mais il est pertinent de les citer encore ici :

- encourager les pères qui participent déjà aux programmes et les inviter à partager leurs expériences avec d'autres pères;
- rassurer les pères au sujet de la contribution significative qu'ils apportent à la construction des littératies chez leurs enfants;
- les aider à reconnaître les bienfaits de leur participation, comme l'amélioration du lien affectif avec leur enfant et de la préparation à l'école.



Green (2003) présente les bienfaits et les défis de la participation des pères au modèle de programme américain de quatre semaines intitulé *Fathers Reading Everyday Program* (FRED). Dans ce modèle, les pères lisent avec leur enfant 15 minutes par jour pendant les deux premières semaines, puis 30 minutes pendant les deux dernières semaines. Le modèle vise à augmenter la participation des pères dans le développement du goût de la lecture chez leur enfant du préscolaire et de la première année et à améliorer la qualité de la relation père-enfant, ce qui a pour effet d'augmenter la possibilité de réussite scolaire et de rehausser l'estime de soi de l'enfant. Les pères qui ont participé au programme ont rapporté que le programme les a aidés à faire la lecture à leur enfant tous les jours, a augmenté la quantité et la qualité du temps passé avec leur enfant, a accru leur satisfaction comme parent et a amélioré leur relation avec leur enfant.

Karther (2002) s'est intéressée à l'influence des pères faibles lecteurs sur la vie de leurs enfants en lien avec la construction de leur littératie scolaire dans le modèle de programme *Even Start*<sup>17</sup>. Les objectifs de ce modèle sont les suivants :

- enrichir le vocabulaire et favoriser la réussite dans l'apprentissage chez les enfants de la naissance à sept ans et leurs parents;
- offrir des services d'alphabétisation pendant une durée raisonnable pour permettre des changements durables;
- inclure les parents et les enfants dans les activités pour favoriser le développement des habitudes d'apprentissage tout au long de la vie;
- appuyer les familles engagées dans leur éducation et leur recherche d'autonomie économique.

L'auteure fait les recommandations suivantes :

- les pères doivent participer aux activités de littératie scolaire avec les enfants;
- afin d'intéresser les pères, les animatrices doivent inclure des activités qui correspondent aux habiletés des pères et des livres qui présentent des rôles masculins traditionnels;
- les programmes doivent tenir compte des bienfaits pour les pères;
- les animatrices doivent être conscientes que les enfants peuvent agir à titre d'agent motivateur pour les apprentissages en littératie scolaire des pères;
- les pères qui font la lecture à leurs enfants et qui participent à leur développement en littératie peuvent avoir un impact positif direct sur ce développement.

Elfert (2007) rapporte qu'en Turquie l'AÇEV a mis en œuvre un programme de soutien à l'intention des pères (*Father Support Program*) visant à les sensibiliser au développement et à l'éducation des enfants, à augmenter leur niveau de connaissances en développement de l'enfant, à les aider à développer des habiletés de communication qui joueront sur les attitudes de l'enfant, à les guider pour faire des activités de littératie avec leur enfant et pour passer du temps avec lui. Les pères sont devenus moins traditionnels, moins autoritaires et plus permissifs dans leur rôle de parent. De plus, la communication entre père et enfant s'est améliorée (Koçak, 2004).

Au Québec, Judith Poirier (2007), responsable du dossier « Familles et monde de l'écrit » de la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF)<sup>18</sup>, a écrit un article sur le sujet. Elle propose des pistes qui permettent d'adapter les programmes aux besoins propres aux hommes. Par exemple, comme ce sont souvent les femmes qui entreprennent les activités de lecture et d'écriture en famille, l'auteure propose des activités qui intéressent les pères au stade où ils en sont dans leur cheminement.

<sup>17</sup> Le programme de littératie familiale *Even Start* repose sur des partenariats école-communauté qui contribuent à sortir les familles du cercle vicieux de la pauvreté et de l'analphabétisme en intégrant à un programme de littératie familiale unifié l'éducation préscolaire, la littératie adulte ou la formation de base pour les adultes et l'éducation aux compétences parentales. Programme *Even Start* : <http://www.evenstart.org/>.

<sup>18</sup> Fédération québécoise des organismes communautaires Famille : <http://www.fqocf.org/>

## Les mères

Hutchison (2000) invite les femmes à construire leur littératie critique par des recherches sur leur processus de socialisation en lien avec les littératies et à documenter les pratiques en matière de littératie présentes au sein de leur famille. Au lieu de recevoir des informations venant de l'extérieur, les femmes ont documenté leurs propres comportements par rapport à leur écriture et à celle de leurs enfants. Hutchison s'est servie des connaissances collectives des femmes comme base pour créer un programme visant à les informer sur les principes clés de l'enseignement des littératies de type scolaire, dont la lecture, l'écriture, la numératie et la littératie technologique. Cette recherche vient appuyer l'importance de la flexibilité des modèles à utiliser.

Smythe et Isserlis (2003) ont examiné le rôle des mères en lien avec la préparation des enfants à l'école et le rôle important qu'elles jouent dans la création d'écoles de qualité. Elles ont dégagé un discours à partir d'entrevues menées auprès d'enseignants, d'administrateurs et de mères. Ce discours est bâti autour de l'image idéalisée de la mère de classe moyenne et de l'idéal de la famille standard en Amérique du Nord. Les entrevues ont démontré que les mères appartenant à la classe ouvrière ont des contraintes financières reliées à l'emploi qui les empêchent souvent de participer à la vie de l'école. Selon ces auteures, la dépendance des écoles au bénévolat des mères entraîne une forme d'inégalité qui contribue à reproduire les différences éducatives et sociales entre les familles.

C'est pourquoi les animatrices devraient se poser les questions suivantes : Les discours sur les mères limitent-ils les possibilités d'éducation de ces dernières au-delà de leur rôle de parent? Notre enseignement renforce-t-il ces discours ou offre-t-il aux femmes et aux hommes des possibilités de se questionner sur ces images « idéalisées » de mère et de parent, d'y réfléchir et d'y résister? Les animatrices en littératie contribuent-ils à un cheminement des parents – et tout particulièrement des mères – qui les responsabilise par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants dans un contexte de distribution inéquitable des ressources sociales? Une discussion avec les apprenants sur les textes qui portent sur la littératie familiale pourrait s'ensuivre. Certains des points à discuter pourraient être les conseils que reçoivent les apprenants pour appuyer leurs enfants, pour évaluer si ces conseils sont réalistes par rapport à la personne qui supervise les devoirs et « l'éducation » à la maison et par rapport aux expériences vécues. En examinant le rôle des mères tel qu'il est véhiculé par les affiches et le matériel de promotion, nous pouvons nous demander si c'est ce à quoi la littératie ressemble à la maison. Quelle(s) autre(s) forme(s) la littératie pourrait-elle prendre? Est-ce que faire la lecture avec nos enfants est toujours aussi facile et agréable? De quelle autre manière la littératie fait-elle partie de la vie de nos enfants? Que signifie être impliqué dans l'éducation scolaire de nos enfants? Peut-être qu'en produisant des textes sur la littératie familiale qui seraient basés sur les véritables expériences des mères et des familles, les personnes œuvrant dans le domaine pourraient développer une compréhension plus inclusive et plus diverse des meilleures approches permettant d'appuyer la littératie au sein des familles et des écoles (Smythe et Isserlis, 2003, p. 33). [Traduction libre]



Britto et coll. (2006) ont fait une recherche quantitative fondée sur la théorie de l'apprentissage de Vygotsky. Elles ont étudié les liens entre les modèles de lecture et d'enseignement des mères et la préparation à l'école d'enfants de familles afro-américaines à faible revenu. Elles ont découvert une forte corrélation entre les modèles d'enseignement de la mère (encadrement guidé, instructions, réponse aux besoins de l'enfant, indices verbaux clairs, aspect affectif de la lecture, utilisation du vocabulaire, choix du moment de la conversation lors de la lecture partagée) et l'utilisation du langage expressif et la préparation à l'école. Ces chercheuses suggèrent que les programmes de littératie familiale mettent l'accent sur une variété d'activités interactives, qui vont au-delà des activités de lecture partagée. Cette recommandation pourrait aussi s'appliquer aux pères.

#### **6.4.4 Approche participative et critique fondée sur les acquis des participants**

Caspe (2003) indique que, malgré de bonnes intentions, certains programmes de littératie familiale minent trop souvent les familles qu'elles cherchent à aider. Par exemple, le discours sur le genre souvent véhiculé dans les programmes tend à reproduire les rôles traditionnels du père et de la mère.

Toujours selon Caspe, les programmes doivent plutôt chercher à permettre aux parents de miser sur leurs forces, à les amener à revisiter le rôle de l'autorité, à reconnaître l'importance des expériences personnelles comme source de connaissances et à explorer les perspectives des races, des classes sociales et des cultures différentes. Il s'agit là de la construction importante des littératies personnelles et critiques, qui demande une bonne part de diplomatie de la part de l'animatrice ainsi qu'une ouverture d'esprit et un respect de l'autre de la part de tous les participants aux programmes de littératie familiale qui abordent de tels sujets délicats.

#### **6.4.5 Partenariats**

Certains chercheurs s'intéressent particulièrement à l'importance de la collaboration entre les animatrices, les directeurs des organismes qui offrent les programmes de littératie familiale et les ressources du milieu, ainsi qu'aux partenariats à établir pour appuyer les programmes et les familles (Alamprese, 1996; DeBarysche, 1995; Kerka, 1991; Laberge, 1994; Padak et Sapin, 2001; Tice, 2000). Tous s'entendent pour dire que l'approche de collaboration doit être centrée sur le parent et ses enfants et inclure le partage d'une vision commune, une confiance mutuelle et un engagement de la part des partenaires.

Les projets européens de collaboration PEFaL et QualiFLY sont des exemples concrets démontrant l'importance et les bienfaits d'une approche collaborative pour appuyer les familles participant aux programmes de littératie familiale. Le modèle de la Nouvelle-Zélande, le MFLP, est un exemple particulièrement intéressant de programme de littératie familiale qui prend toute sa signification à travers la collaboration entre les écoles, les centres préscolaires, les collèges et les universités.

Laberge (1994) propose de fonder toutes les interventions en littératie familiale sur des partenariats solides avec la communauté : entre les parents et l'école, entre les parents et les organismes communautaires, et entre les organismes et les gouvernements. Par exemple, les programmes peuvent être livrés dans les écoles élémentaires et les établissements préscolaires, à la maison et dans divers organismes de la communauté, dont les bibliothèques de quartier, les centres de services à l'enfance, les centres de ressources et les locaux des programmes d'éducation aux adultes (Darling, 1993; Nickse, 1990).

Selon Alamprese (1996), il existe peu de recherches sur la collaboration interorganismes (processus de deux ou de plusieurs entités œuvrant ensemble dans un but commun). Les programmes américains fondés sur le modèle Kenan (voir le chapitre 5) jugent important qu'il y ait de la collaboration entre les animatrices et les gestionnaires qui œuvrent auprès de l'enfant et du parent, et entre tous les autres organismes communautaires qui peuvent appuyer les familles.

Alamprese remarque que la mise en œuvre, le soutien et la durabilité de la collaboration au sein des programmes s'avèrent particulièrement difficiles au chapitre des :

- stratégies nécessaires pour développer des relations entre les partenaires;
- mécanismes de communication à utiliser pour soutenir la relation de collaboration.

#### **Quatre éléments essentiels d'une collaboration réussie** (Alamprese, 1996)

1. Les bienfaits de travailler ensemble dépassent l'effort que demandent la mise sur pied, l'offre et le maintien des services (partenariat de type gagnant-gagnant).
2. Les limites des partenaires sont respectées. Il faut énoncer clairement les responsabilités de chacun et s'entendre sur ces responsabilités.
3. La communication au sein des organismes et entre eux est assurée.
4. Le personnel des programmes assume un certain leadership au niveau local et auprès du gouvernement.

#### **6.4.5.1 Le modèle de partenariat Epstein**

Le modèle élaboré par Epstein et coll. (2002) propose six types de partenariats entre l'école, la famille et la communauté. D'après ces auteures, il revient au personnel des programmes de littératie familiale, de concert avec les familles, de sélectionner les types de partenariats appropriés à leur groupe particulier. Nous avons ajouté des pistes qui illustrent chacun des types de partenariats.

**Type 1 – L'aide aux parents :** Appuyer les parents dans le domaine des compétences parentales et de la compréhension du développement de l'enfant.

**Type 2 – Communication :** Trouver des façons de faciliter la communication entre les familles et les animatrices, p. ex., journal, lettres, téléphones, rencontres et autres.

**Type 3 – Bénévolat :** Encourager les familles qui le peuvent à faire du bénévolat, comme aider à assurer le service de garde ou la formation en littératie familiale.

**Type 4 – Apprentissage à la maison :** Inciter les familles à appuyer l'apprentissage de leur enfant à la maison. Encourager les parents à mettre en application ce qu'ils apprennent lors des ateliers de littératie familiale.

**Type 5 – Prise de décision :** Consulter les parents ou demander leur opinion au sujet des décisions à prendre en ce qui concerne le groupe d'enfants ou le groupe de parents.

**Type 6 – Collaboration avec la communauté :** Informer les parents des ressources et des services disponibles dans la communauté. Demander à des organismes communautaires d'appuyer le programme ou d'aider directement les parents dans des tâches ou des activités précises.

### 6.4.5.2 Partenariat foyer-école-communauté au Canada francophone

En lien avec la partie précédente, nous présentons quelques informations et recherches sur le partenariat foyer-communauté-école au Canada francophone : d'abord le *Guide de partenariat : vers des partenariats communautaires rassembleurs* publié par l'organisme franco-manitobain en alphabétisation Pluri-elles (2004), qui est d'un intérêt particulier, puis des recherches qui ciblent le partenariat foyer-communauté-école, à savoir celles des recherches de Masny (2002) et de Kanouté (2003).

#### Le projet de partenariat au Manitoba

Seul organisme franco-manitobain à œuvrer en alphabétisation, Pluri-elles est un chef de file dans le domaine de la mise sur pied de partenariats pour appuyer les programmes de littératie familiale en français. L'organisme a produit un ensemble de documents et d'outils utiles pour soutenir la mise sur pied de partenariats de type gagnant-gagnant au sein des communautés francophones du Manitoba.

Le *Guide de partenariat : Vers des partenariats communautaires rassembleurs* (2004) :

- i) décrit une démarche pour la création de partenariats;
- ii) donne des informations sur l'accès à de la formation pour les partenaires;
- iii) propose une grille pour évaluer l'efficacité des partenariats;
- iv) fournit une liste des éléments à inclure dans un protocole d'entente de partenariat;
- v) présente un tableau des résultats visés par les partenariats, ainsi que des indicateurs de rendement.

#### Le partenariat foyer-école-communauté pour appuyer les parents vivant en milieu francophone minoritaire

Masny (2001) donne aux parents la responsabilité de soutenir le bien-être social, linguistique et culturel de leur enfant au préscolaire et à l'école de langue française. Dans un milieu minoritaire francophone, cela signifie que les parents s'engagent, sans nier les antécédents du foyer, à créer un milieu propice à la formation d'une identité francophone et d'un sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Mais les parents ont aussi besoin de l'appui de l'école et de la communauté pour créer un tel milieu. Le soutien à donner aux parents ayants droit varie selon le vécu linguistique, culturel et régional. Peu importe le vécu au foyer, il faut mettre en place un service de coordination dans les buts suivants :

- sécuriser les parents en leur fournissant des outils qui leur permettent de connaître les meilleures pratiques pour développer le bilinguisme de type additif, par exemple, l'élaboration de trousse de communication à distribuer dans les écoles qui expliquent les principes de base et les pratiques pour garantir une acquisition solide des deux langues;
- valoriser les variétés de français qui diffèrent du français utilisé à l'école (p. ex., le français familier à la maison et plus classique à l'école) et donner l'occasion d'élargir le répertoire linguistique des parents qui connaissent peu le français;
- appuyer le vécu en milieu minoritaire et faire la promotion du français dans le contexte du bilinguisme additif en rendant disponibles des listes de ressources (jeux, Internet, émissions de télévision et de radio, vidéos et DVD, etc.) et de services en langue française qui proviennent de la localité, du gouvernement provincial et du gouvernement fédéral;
- organiser des réseaux qui appuient les parents désireux d'encourager leur enfant à faire du sport ou à participer à des activités artistiques en français, et de l'aider à connaître la terminologie qui se rapporte au domaine;

- élaborer des politiques d'inclusion pour que les parents qui ne parlent pas le français aient leur place à la garderie et à l'école, et qu'ils appuient le mandat de l'école de langue française;
- ancrer les parents dans la société francophone, faciliter l'accueil des nouveaux arrivants et les sensibiliser à la responsabilité par rapport à leur contribution à l'école et à la communauté.

Par ailleurs, il importe de responsabiliser la communauté dans le domaine des services de garde au préscolaire. Situer la garderie à l'école de langue française ou au centre communautaire en est un exemple. Les enfants subissent ainsi moins de déplacements et développent un sentiment d'appartenance à la communauté, ce qui contribue à la formation de l'identité francophone (Masny, 2000). Il importe d'établir un lien étroit entre la programmation de la garderie et celle du préscolaire et du programme scolaire de l'élémentaire (Masny, 1995, dans Masny, 2000).

Le lien foyer-école-communauté joue un rôle important également avec les familles ayant un statut socio-économique faible. Une recherche menée au Québec par Kanouté (2003) s'est penchée sur l'accompagnement scolaire des parents de milieux défavorisés. À son avis, le taux d'échec des enfants est supérieur dans les zones défavorisées de Montréal. Toutefois, les parents sont conscients de leurs responsabilités et de l'importance de l'école. Ils veulent être mieux accueillis à l'école et désirent qu'on tienne compte de leurs limites pour aider leur enfant à la maison. Elle avance que les écoles doivent connaître et reconnaître le milieu et les ressources disponibles, tenir compte des parents dans les projets scolaires et respecter leur capacité à appuyer leur enfant.

Un programme de littératie familiale qui travaille avec ces parents pourrait concevoir des pistes d'intervention pour créer un meilleur lien entre le foyer et l'école.

## 6.5 Conclusion

Le chapitre a présenté des exemples de pratiques exemplaires provenant du Canada et d'ailleurs. De nos jours, on préconise souvent l'approche socioculturelle pour concevoir des pratiques exemplaires. Toutefois, des nuances s'imposent. Auerbach (1989) mentionne trois approches : l'approche intervention-prévention, l'approche des littératies multiples et l'approche du changement social. De plus, les différences culturelles, les différences dans les systèmes de croyances et les différences entre les sexes constituent des facteurs importants dans la mise en œuvre des pratiques exemplaires.

Enfin, les partenariats sont un élément clé. L'approche de collaboration doit être centrée sur le parent et son enfant et comprendre le partage d'une vision commune, la confiance mutuelle et un engagement de la part des partenaires. Les projets PEFaL et QualiFLY sont des exemples concrets démontrant les bienfaits d'une approche collaborative pour appuyer les familles participant aux programmes de littératie familiale. Le MFLP est un exemple qui prend toute sa signification dans la collaboration entre les écoles, les centres préscolaires, les collèges et les universités. On rappelait la recherche bien connue d'Epstein et coll. (2002) sur les partenariats, car ces chercheuses proposent différents modèles de partenariats qui fonctionnent bien. Enfin, au Canada français, un guide sur le partenariat du Manitoba très utile a été décrit et deux recherches sur le partenariat entre l'école, le foyer et la communauté ont été présentées.

Le prochain chapitre porte sur les applications des littératies multiples en relation avec les programmes de littératie familiale.



# 7. *Mise en œuvre des littératies multiples*

## SOMMAIRE

- 7.1 Description des littératies multiples
- 7.2 Pistes pour la mise en œuvre de programmes de littératie familiale fondés sur les littératies multiples
- 7.3 Conclusion

Il convient de consacrer un chapitre à la description des littératies multiples. Rappelons que la notion de littératies multiples est pertinente aux programmes de littératies familiales en milieu minoritaire.

Les littératies dont il s'agit, selon Masny (2002), sont les littératies personnelle, scolaire, communautaire et critique. La Coalition francophone ne parle pas de littératie personnelle, mais plutôt de littératie culturelle. Par littératie culturelle, la Coalition francophone entend :

une intervention qui associe et intègre aux apprentissages linguistiques – quelles que soient par ailleurs les approches et les méthodes utilisées à cette fin – un programme particulier d'animation et d'information culturelles visant à augmenter le bagage de connaissances personnelles du participant, à renforcer son sentiment d'appartenance à sa communauté et à valoriser sa culture d'origine et son propre bagage culturel (Coalition francophone, 2005, p. 9).

## 7.1 Description des littératies multiples

Selon Masny (2002), les littératies :

[sont] un construit social et comprennent les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser – bref, une façon de devenir dans le monde... Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l'identité, des idéologies et du pouvoir. Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s'appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu'on qualifie de littératies est intégré à la culture et aux dimensions sociopolitiques et sociohistoriques d'une société et de ses institutions. Le sens de littératies s'opérationnalise ou s'actualise à partir d'un contexte particulier dans le temps et dans l'espace où il se trouve et il opère.

À l'ère de la mondialisation et de la société des savoirs en transformation, le cadre conceptuel des littératies multiples sert à sensibiliser et à conscientiser le milieu aux formes de savoirs de la communauté minoritaire en devenir qui doit affronter les tensions et les ambiguïtés.

De plus, le concept jette un éclairage particulier sur le processus de lire, de se lire et de lire le monde. Il suscite la réflexion et le questionnement. Il sert également de toile de fond à l'élaboration d'un projet social et éducatif particulier en milieu francophone minoritaire.

***Le cadre conceptuel des littératies multiples permet de lire, de se lire et de lire le monde.***

Enfin, il peut servir de point de départ pour l'élaboration de propositions concrètes qui réunit le réseau école-foyer-communauté. Les littératies multiples forment et transforment une communauté et ses membres. Elles conviennent parfaitement aux besoins sociaux et éducatifs des minorités francophones.

En tentant de reconceptualiser la notion de la littératie, il importe de la situer dans le cadre des littératies multiples : la littératie personnelle (ou culturelle), la littératie scolaire, la littératie communautaire et la littératie critique. À l'école, on se concentre traditionnellement sur les aspects langagiers et psychologiques de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, si, selon Masny (1995), nous accordons un sens plus large au mot « littératie » en nous sensibilisant davantage à la littératie comme phénomène social, nous reconnaissons qu'il existe différentes littératies selon le contexte particulier de l'école, du foyer, de la communauté.

La littératie personnelle se traduit par le fait que l'individu passe de l'acte de lire un texte imprimé à l'acte de lire un texte dans le sens large du mot, soit de « se lire » et de « lire le monde ». Ce modèle complexe de littératie correspond à une vision du monde dans lequel l'individu est immergé dans les différents milieux d'une société (l'école, le foyer et la communauté), chacun situé dans divers contextes sociaux, culturels et politiques.

La littératie communautaire vise l'appréciation, la compréhension et l'usage des pratiques de littératie d'une communauté. Il peut s'agir, par exemple, des pratiques d'une communauté de nouveaux arrivants qui vivent ou qui intègrent leur culture orale et écrite dans leur nouvelle communauté. Ce peut être également l'usage de la culture orale et écrite que fait une communauté, que ce soit une peintre qui parle de ses toiles, un compositeur qui écrit des chansons, un agriculteur qui documente la production de ses terres ou un tailleur qui fait des calculs pour coudre un complet. Dans chaque exemple, cet appel à la culture orale, écrite ou tactile se fait dans un contexte social, culturel et politique particulier sur lequel repose la construction de la vision du monde de l'individu dans sa communauté. Cette perspective d'une littératie communautaire peut augmenter le sentiment d'appartenance à cette communauté.

Dans l'ère technologique d'aujourd'hui, la plupart des informations fournies sont complexes, qu'elles soient transmises oralement, visuellement ou par écrit. La transmission orale d'informations, par exemple, exige l'utilisation de nombreux aspects du code écrit (l'utilisation du mot juste, le recours à différentes ressources syntaxiques, etc.). Dans ce contexte, la littératie devient un moyen d'accéder à de l'information et de la transmettre par des actes de communication efficaces, non seulement en mode écrit, mais aussi en mode oral et visuel. La littératie scolaire désigne l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale en milieu scolaire et dans d'autres milieux.

Le terme « littératie critique » a été emprunté à Freire, mais non le concept. Dans le cadre des littératies multiples, la littératie critique fait référence à l'individu qui, en se lisant et en lisant le monde, est engagé dans un processus de devenir, de création et de recherche d'un sens à donner à sa façon de devenir par l'entremise d'un texte.

## 7.2 Pistes pour la mise en œuvre de programmes de littératie familiale fondés sur les littératies multiples

Brown (1998) reconnaît dans les littératies multiples une approche pertinente pour les programmes de littératie familiale. Selon cette chercheuse, contrairement aux approches qui valorisent uniquement la littératie scolaire, les programmes de littératie familiale devraient prendre en compte l'unité familiale dans son ensemble, et le curriculum devrait tenir compte des facteurs de la culture, du sexe et de l'âge des participants, ainsi que des paramètres relationnels, professionnels et communautaires.

Elle préconise de s'attarder à des littératies qui se transmettent entre adultes, entre adultes et enfants, entre frères et sœurs, ainsi qu'à des littératies qu'on retrouve dans la communauté, dont celles qui sont liées aux emplois. Elle affirme qu'il faut valoriser des comportements littératiés variés qui nécessitent une collaboration étroite entre les membres de la famille, les écoles, les communautés et les milieux de travail.

Les littératies qui se transmettent entre adultes (échanges et discussions des parents sur divers sujets) et entre enfants et adultes ont été valorisées à l'intérieur des programmes dont font état les rapports *Pour mon enfant d'abord*. Les parents y ayant participé ont dit qu'ils avaient beaucoup apprécié la composante des échanges entre parents.

**Les parents ayant participé à la recherche de la Coalition francophone ont dit qu'ils avaient beaucoup apprécié les échanges entre parents.**

Osterling et coll. (1999) ont étudié deux modèles de littératie familiale qui ont été utilisés auprès de parents de minorités ethniques aux États-Unis. Ils ont conclu qu'une mise en œuvre réussie des littératies multiples nécessite les démarches suivantes :

- enseigner la langue, la culture et les traditions des parents et des grands-parents (littératies communautaire et personnelle);
- améliorer la lecture, l'écriture et les habiletés en mathématiques (littératie scolaire);
- créer une communauté fondée sur la prise en charge de ses membres, qui appuie les valeurs et la culture des familles (littératies personnelle et critique);
- établir une collaboration entre les parents, les organismes communautaires et les écoles (littératie communautaire).

Dans ses recherches, Masny (2002) rappelle que le groupe cible des programmes de littératie familiale est susceptible d'afficher des profils différenciés par rapport à l'acquisition des littératies. Pour valoriser les littératies de chaque famille à différents moments, les programmes de littératie familiale en français en contexte minoritaire doivent dépasser la littératie de type scolaire pour inclure des démarches permettant de construire des littératies multiples.

En contexte francophone minoritaire canadien, il est particulièrement important d'inclure, dans les programmes de littératie familiale, la dimension de la francophonie du Canada et des activités qui permettent de vivre en français, ce qui contribue à toutes les littératies. Le concept de littératies multiples est très récent dans le domaine de la littératie familiale en français au Canada. En Ontario, un des modèles de littératie familiale qui a été utilisé dans le cadre de cette recherche, *Des livres dans mon baluchon*, intègre les littératies multiples.

## 7.3 Conclusion

Ce chapitre a été consacré à mieux définir les littératies multiples et à démontrer leur pertinence pour les programmes de littératie familiale.

Il est difficile, sinon impossible, d'intégrer les littératies multiples dans certains modèles existants parce que ceux-ci ont été conçus pour atteindre d'autres objectifs. Par exemple, *Lire et écrire à la maison* permet d'améliorer la littératie scolaire. Pour sa part, *Grandir avec mon enfant* mise sur l'amélioration des compétences parentales et ne se prête pas très bien aux modifications qu'il faudrait faire pour inclure des notions de littératies multiples. Par contre, le modèle *Des livres dans mon baluchon* a été conçu à partir du concept des littératies multiples.

D'autres programmes ont été modifiés pour y introduire des activités destinées à promouvoir les littératies multiples. Ces modifications ont été effectuées sur le terrain. Elles n'ont donc pas été consignées de façon systématique pour être partagées avec les autres organismes.

La FCAF et la Coalition francophone auront à se pencher sur ce défi et proposer des pistes pour appuyer les organismes qui souhaitent inclure les littératies multiples dans leurs pratiques.



# 8. Pistes de planification, de gestion et d'évaluation des programmes de littératie familiale

## SOMMAIRE

- 8.1 Particularités du milieu francophone minoritaire canadien
- 8.2 Pistes pour les gestionnaires
- 8.3 Pistes pour les animatrices
- 8.4 Pistes pour l'évaluation des programmes
- 8.5 Conclusion

Les informations que contient ce chapitre sont tirées de la recension des écrits portant sur les pratiques exemplaires. Ces pistes diffèrent des pratiques exemplaires en ce qu'ils ont trait à la gestion et l'organisation des programmes de littératie familiale, soit comment les concevoir et les évaluer. Cette citation du document intitulé *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire* (FCAF, 2007) explique le but de telles pistes :

Fournir aux animatrices et aux gestionnaires des lignes directrices pour orienter et appuyer la mise sur pied de programmes d'alphabétisation familiale de qualité qui répondent aux besoins particuliers des francophones vivant en milieu minoritaire (FCAF, 2007, p. 8).

## 8.1 Particularités du milieu francophone minoritaire canadien

Le milieu francophone minoritaire présente des défis propres aux membres de cette communauté et toute animatrice doit tenir compte de cette réalité dans ses interventions auprès des membres de cette minorité. Elle doit plus particulièrement prendre en considération les éléments suivants :

- le milieu socioculturel dans lequel le parent et sa famille évoluent;
- la langue et la culture françaises;
- le développement d'une identité francophone positive et d'un sentiment d'appartenance à la francophonie;
- les effets des facteurs linguistiques, culturels et identitaires sur l'estime de soi.

Les approches adoptées doivent :

- valoriser les familles en tant que ressources principales pour les littératies des enfants ainsi que les parents en tant que premiers éducateurs de leur enfant;
- valoriser également toutes les langues et les variétés de langue, car elles ont le même pouvoir d'exprimer un éventail complet de pensées et d'émotions;
- s'assurer que le personnel de l'organisme a l'occasion de réfléchir sur ses valeurs et de voir comment il peut intégrer et mettre en application au quotidien les valeurs que véhicule l'organisme;
- célébrer et valoriser la diversité sociale et culturelle des familles;
- favoriser la participation active des participants;
- entretenir une relation d'égal à égal avec les familles;
- former les animatrices et les bénévoles;
- valoriser les littératies de chaque famille à différents moments.

Enfin, les pistes à suivre lors de l'élaboration d'un programme doivent mettre en application les cinq énoncés suivants :

1. Contribuer à la création d'un partenariat entre l'école, les parents et la communauté de l'enfant;
2. Concevoir les programmes comme des outils de développement et d'épanouissement de chaque membre de la famille;
3. Contribuer au développement d'un environnement familial qui offre à chaque enfant toutes les options d'avenir;
4. Contribuer à l'actualisation du rôle des parents concernant le développement de leur enfant;
5. Appuyer le développement d'une relation positive entre parents et enfants dans un contexte culturel français (FCAF, 2007, p. 14).

Les programmes de littératie familiale offerts par les six centres participants à la recherche de la Coalition francophone visaient à outiller les parents pour qu'ils puissent mieux assumer leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant.

Les programmes, par le biais de leurs ateliers, favorisent la participation active des parents. Toutefois, et en règle générale, il reste à améliorer l'aspect de la formation en s'assurant que les animatrices reçoivent une formation tant sur les fondements de la littératie familiale que sur les modèles de programmes de littératie familiale. Lorsque les littératies multiples seront bien ancrées et soutiendront un programme de littératie, les langues et les variétés de langue de même que les différentes littératies seront davantage valorisées. Un modèle de programme de littératie familiale tel que *Des livres dans mon baluchon*, qui est fondé sur un cadre de littératies multiples, constitue un bon départ.

Dans les pages suivantes, nous présentons des pistes importantes à l'intention des gestionnaires et des animatrices, ainsi que des pistes pour évaluer les programmes.

## 8.2 Pistes pour les gestionnaires

- Tenir des dossiers financiers exacts, bien organisés et à jour.
- Assurer un financement stable et suffisant pour le bon fonctionnement de l'organisme, à court et à long terme.
- Utiliser des stratégies de recrutement et de promotion efficaces qui peuvent rejoindre un grand nombre de familles aux besoins particuliers et qui tiennent compte des ressources humaines et matérielles de l'organisme.
- Informer la communauté sur la littératie familiale et son importance pour tous.
- Inciter toutes les personnes de la communauté à soutenir les littératies dans leur vie personnelle, familiale et communautaire, de même que dans leur milieu de travail.
- Offrir des services afin de faciliter l'accès au programme.
- Proposer un horaire qui convient aux participants.
- Choisir un endroit de qualité pour offrir le programme.
- Assurer la sécurité physique et affective des participants en tout temps.
- Mettre sur pied des programmes de littératies familiales de qualité qui répondent aux besoins des familles et qui tiennent compte de leurs champs d'intérêt et de leur milieu de vie.
- Planifier rigoureusement le programme de littératie familiale.
- Recruter activement des animatrices et des bénévoles, particulièrement ceux ayant des compétences élevées, une formation et une expérience appropriées à leurs tâches et à leurs responsabilités.
- Élaborer un document décrivant les rôles et les responsabilités du personnel et du conseil d'administration.
- Appuyer l'animatrice et le bénévole nouvellement embauchés sur une base continue, selon leurs besoins et ceux des familles qu'ils accompagnent.
- Faire une évaluation formative du rendement des animatrices et des bénévoles, avec leur participation et leur consentement.
- Créer des partenariats gagnant-gagnant avec des groupes dont les buts, les objectifs et le mandat sont compatibles avec ceux de l'organisme.
- Mettre en place les conditions nécessaires à des partenariats gagnant-gagnant.
- Valoriser les attitudes et les comportements favorisant des partenariats gagnant-gagnant.
- Établir une démarche efficace pour créer des partenariats gagnant-gagnant.
- Rédiger un protocole d'entente de partenariat décrivant les rôles et les responsabilités et donnant des détails concernant la coordination du programme, et le faire approuver par les partenaires.
- Remettre une trousse d'information aux partenaires.

Dans la recherche de la Coalition francophone, les gestionnaires étaient très conscients des moyens qu'ils devaient adopter pour sensibiliser la communauté à la mise en place d'un programme de littératie familiale et pour recruter les familles susceptibles d'y participer. Les défis demeurent sur le plan du recrutement des familles, surtout en milieu très minoritaire.

## 8.3 Pistes pour les animatrices

- Accompagner les participants dans la construction de leur identité francophone.
- Célébrer et valoriser la diversité sociale et culturelle des familles.
- Favoriser la participation active des participants.
- Entretenir une relation d'égal à égal avec les familles.
- Reconnaître, célébrer et rendre visibles la participation et les apprentissages des participants.
- Veiller à l'assiduité des participants.
- Utiliser une approche et un contenu appropriés au développement, à l'âge, aux champs d'intérêt, aux aptitudes et au contexte de vie des enfants et des adultes.
- En collaboration avec le gestionnaire, choisir et évaluer des ressources de qualité, qui correspondent aux champs d'intérêt et aux besoins des participants.
- Présenter des activités d'apprentissage de qualité, qui répondent aux besoins des participants et reflètent leurs champs d'intérêt (y compris l'émergence de l'écrit).
- Partager avec les participants les stratégies efficaces utilisées auprès des enfants.
- Faire usage de techniques et de stratégies qui aident les participants à apprendre (discussions, démonstrations, utilisation d'images et de schémas).
- Permettre aux participants d'accéder à des informations sur le développement de l'enfant et l'émergence de l'écrit et leur montrer ce qu'il peut faire pour accompagner l'enfant.
- Permettre aux participants d'accéder à des informations propres au contexte francophone minoritaire.
- Permettre aux participants d'accéder à des stratégies de compétences parentales pour le bien-être de leur enfant.
- Aider les participants à améliorer les littératies multiples en français et à les intégrer à leurs activités quotidiennes avec leur enfant.
- Monter des trousse de ressources en français que les familles peuvent apporter à la maison.
- Produire ses propres ressources matérielles ou adapter des ressources existantes afin de tenir compte des besoins des participants.
- Conscientiser les participants sur les ressources francophones de sa communauté.
- Favoriser l'intégration des participants dans un réseau francophone.
- Conscientiser les participants au sujet de l'importance d'inscrire leur enfant à l'école de langue française.

Selon les rapports *Pour mon enfant d'abord*, les centres qui ont participé à cette recherche ont fait appel à des pratiques exemplaires lorsqu'ils ont créé leurs propres ressources afin de pouvoir répondre aux besoins particuliers de leur clientèle. Un exemple est la pratique où les familles participant à divers programmes ont reçu une trousse de ressources en français pour apporter à la maison. Les parents ont rapporté qu'ils ont aimé apprendre des stratégies pour améliorer leurs compétences parentales. Les programmes de littératie familiale leur ont donné l'occasion de socialiser en français, d'établir un réseau en français et d'accéder à des informations propres au contexte francophone minoritaire, entre autres.

## 8.4 Pistes pour l'évaluation des programmes

- Tenir compte des critères de qualité d'un programme de littératie familiale pour évaluer le programme.
- Étudier le programme avant de le donner pour voir s'il répond aux critères.
- Tenir compte des besoins constatés chez les participants lors de la mise en œuvre des programmes.
- Développer un plan d'évaluation dès le départ.
- Évaluer tous les aspects du programme.
- Privilégier une évaluation participative, qui permet aux participants de réfléchir sur leurs apprentissages.
- Pour les animatrices et les bénévoles, privilégier une évaluation participative sur les approches d'enseignement adoptées et les évaluations utilisées.
- Pour le gestionnaire, privilégier une évaluation sur son mode de gestion avec les familles, les partenaires, les animatrices et les bénévoles.
- Pour les enfants, privilégier une évaluation formative.
- Évaluer les partenariats en collaboration avec les partenaires impliqués.

Les rapports *Pour mon enfant d'abord* font ressortir que, dans les six centres participants, les programmes de littératie familiale ont été évalués à la fin du programme. De plus, la recherche démontre que chaque centre a choisi un modèle de programme répondant à ses besoins en s'appuyant sur les critères présentés à la section 3.3.1.

Il importe d'inclure des évaluations tout au long du programme (évaluation formative). Les résultats permettent d'améliorer les pratiques des gestionnaires et des animatrices dans un programme de littératie familiale. C'est l'occasion de réfléchir sur la façon dont on peut intégrer et mettre en application les valeurs véhiculées par les littératies multiples. Par exemple, notons que suite aux évaluations de chaque cohorte dans le cadre de la recherche de la Coalition francophone, les centres participants ont intégré les recommandations et ont définitivement amélioré la qualité de leur programme.

## 8.5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue les éléments gagnants pour la mise en œuvre et l'offre continue d'un programme de littératie familiale de qualité. Regroupés et écrits en style télégraphique et donc facilement repérables, ils pourraient servir de guide pour les organismes qui souhaitent offrir un programme de littératie familiale. Ils pourraient également servir d'éléments à inclure dans un processus d'évaluation de programme.

Le chapitre suivant contient les recommandations que nous formulons suite à l'analyse des informations contenues dans ce rapport.



# 9. *Recommandations par domaine*

## SOMMAIRE

- 9.1 Membres du Réseau d'experts en alphabétisation familiale
- 9.2 Chercheurs
- 9.3 Gestionnaires des centres
- 9.4 Animatrices

L'analyse des diverses recherches citées nous amène à proposer les recommandations présentées ci-dessous. Elles s'adressent aux membres du Réseau d'experts en alphabétisation familiale, aux chercheurs, aux gestionnaires et aux animatrices.

## 9.1 Membres du Réseau d'experts en alphabétisation familiale

1. Assurer une cohérence en ce qui a trait aux concepts d'alphabétisation familiale, de littératie familiale et de littératies multiples.
2. Élaborer un plan stratégique sur cinq ans pour permettre un développement réfléchi de la littératie familiale au Canada et assurer sa pérennité.
3. Élaborer un cadre commun de littératie familiale fondé sur les littératies multiples : préciser les buts; proposer un curriculum; fixer des résultats d'apprentissage; suggérer des partenariats.
4. Étudier, avec les collègues communautaires francophones, la possibilité d'offrir un programme de formation en littératie familiale menant à un certificat.

## 9.2 Chercheurs

1. Mener des recherches conçues pour améliorer le choix de programmes et la prestation des services de littératie familiale.
2. Évaluer les approches et les pratiques jugées exemplaires.
3. Étudier l'efficacité des approches de mise en valeur de l'éducation et de la formation.
4. Étudier le développement à long terme dans le domaine de la littératie familiale.
5. Évaluer les bénéfices que peuvent procurer des partenariats entre les centres d'alphabétisation, les centres de services à l'enfance et l'école dans un but de complémentarité.
6. Évaluer les programmes en employant des méthodes qualitatives et quantitatives (pour dépasser le cadre d'une enquête ou d'un sondage).
7. Étudier les facteurs déterminants favorisant la participation des pères aux programmes de littératie familiale.
8. Étudier les facteurs déterminants favorisant le recrutement et la participation des parents peu alphabétisés aux programmes de littératie familiale.
9. Faire valoir la pertinence d'offrir des programmes de littératie familiale pour favoriser l'intégration des personnes immigrantes.
10. Étudier l'impact des programmes ayant une composante « enfant » par rapport aux programmes qui n'en ont pas.

### 9.3 Gestionnaires des centres

1. Établir des critères d'embauche pour les animatrices (compétences, qualités, expérience).
2. Voir à ce que toutes les animatrices suivent la formation *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone* et une formation sur le modèle de programme choisi avant de livrer le programme.
3. Réfléchir sur les valeurs associées aux littératies multiples, afin de voir comment les intégrer dans les programmes.
4. Utiliser des modèles de programme et des méthodes efficaces pour répondre aux besoins des pères, des groupes ethniques et des personnes peu alphabétisées.
5. Établir un partenariat solide avec les écoles, les centres de services à l'enfance et les autres organismes de la communauté.
6. Rechercher de nouveaux moyens de recruter des familles, de jeunes parents, des personnes peu alphabétisées, des pères, des personnes immigrantes et des grands-parents.
7. S'assurer de fournir des locaux appropriés pour les adultes et les enfants.
8. Intégrer une stratégie d'évaluation.

### 9.4 Animatrices

En rendant les apprentissages des participants significatifs et utiles, les animatrices motivent les adultes et ceux-ci s'engagent plus à fond dans le programme s'ils voient que leurs apprentissages peuvent les aider en tant que parents. Leurs apprentissages dépassent le cadre scolaire : ils apprennent des façons de lire, de se lire et de lire le monde.

1. Créer des conditions pour que tous ceux qui participent à un programme de littératie familiale deviennent des apprenants à vie.
2. Adapter les contenus pour les différents groupes, dont ceux que constituent les pères et les personnes immigrantes.
3. Encourager tous les participants à partager leurs expériences avec les autres.
4. Adopter et conserver une perspective positive; bâtir sur les acquis des parents et leur fournir les ressources pour qu'ils aient confiance en leur capacité de bien jouer leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant.

## 10. Conclusion

Que pouvons-nous tirer de cette recherche sur la littératie familiale en Ontario et au Canada français? Pour nous situer, rappelons-nous les débuts de la littératie familiale. Les programmes de littératie familiale ont été lancés parce que les enfants des familles à faible revenu ne réussissaient pas bien à l'école. Pour résoudre ce problème, le gouvernement américain a subventionné le modèle de programme *Even Start*, conçu pour appuyer les projets locaux de littératie familiale intégrant l'éducation préscolaire, la littératie des adultes (éducation de base, éducation secondaire et programmes d'anglais langue seconde), l'éducation aux compétences parentales et les activités de littératie familiale parent-enfant pour les familles à faible revenu.

Il y a une quinzaine d'années, les membres de la FCAF ont lancé leurs propres programmes de littératie familiale dans les milieux francophones minoritaires. Depuis la création du Réseau d'experts en alphabétisation familiale en 2004, l'organisme a joué un rôle de premier plan en matière de recherche et a apporté un appui efficace à ses membres, y compris à la Coalition francophone.

Aujourd'hui, onze centres, membres de la Coalition francophone, offrent des programmes de littératie familiale en Ontario. Six de ces centres ont participé à la recherche de la Coalition francophone, une recherche sur cinq ans qui cherchait à mesurer l'impact des programmes de littératie familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire. Il s'agit de la toute première recherche dans ce domaine menée en milieu minoritaire francophone au Canada. Non seulement le présent rapport décrit et analyse les données issues de la recherche, mais il en situe aussi les résultats dans le contexte plus large d'autres recherches visant à évaluer les impacts des programmes de littératie familiale aux niveaux national et international. Quel bilan pouvons-nous faire actuellement des programmes de littératie familiale?

Cette citation du Centre for Family Literacy de l'Alberta offre un excellent point de départ, que nous décrivons en plus grands détails :

La littératie familiale ne se résume pas à lire ni à écrire. Elle vise à développer des relations plus étroites entre les parents et leurs enfants, à soutenir les adultes dans leurs propres apprentissages et à bâtir des familles fortes et des communautés épanouies (Centre for Family Literacy, 2008). [Traduction libre]

**La littératie familiale ne se résume pas à lire ni à écrire.** En effet, la littératie, c'est bien plus que l'acquisition de connaissances en lecture et en écriture. C'est vrai qu'on peut la concevoir comme étant de nature scolaire. On se rappellera la raison d'être de la naissance des programmes de littératie familiale : le rehaussement des compétences en littératie des enfants était lié à leur réussite scolaire. Les enfants qu'on estimait avoir besoin d'aide venaient de familles à faible revenu, appartenaient à des minorités ou ne parlaient pas ou ne parlaient que peu la langue d'enseignement. Les programmes de littératie familiale étaient conçus pour préparer les parents à aider leur enfant à acquérir des compétences en littératie et, par conséquent, à réussir à l'école. Or, l'étude de Heath (1983) a prouvé que certaines « manières de parler » n'étaient pas reconnues comme légitimes par les écoles et les critères d'évaluation. Par voie de conséquence, bien des formes de discours et de variétés de langue qui marquaient l'identité et l'appartenance à une communauté sont devenues invisibles.

Ces résultats comportent des implications pour les minorités francophones. Bien que la lecture et l'écriture, à savoir la littératie scolaire, soient un aspect très important du succès dans la vie, il faut aussi tenir compte d'autres littératies qui contribuent également au succès et à l'apprentissage la vie durant. Certains modèles de littératie familiale adhèrent au principe des littératies multiples. La Coalition francophone, lorsqu'elle discute de littératie familiale, a adopté la littératie culturelle, la littératie communautaire et la littératie scolaire. Cette position, très récente, commence à avoir un impact sur les programmes de littératie familiale qu'offrent ses membres.

Plusieurs résultats présentés dans les rapports *Pour mon enfant d'abord* comportent des éléments de littératies multiples. Les participants adultes ont indiqué qu'ils avaient changé leur façon d'utiliser le français. Les familles vivant en milieu bilingue ont rapporté qu'elles avaient augmenté les occasions de parler français au foyer et dans la communauté. Tous les adultes ont cherché à participer à plus d'activités culturelles en français et, grâce au programme, ont créé un réseau afin de pouvoir socialiser en français. Ce sont là des exemples de programmes de littératie familiale qui font la promotion des littératies communautaires et culturelles. En ce qui concerne la littératie scolaire, les participants se sont dits très satisfaits de l'appui dont ils ont bénéficié pour aider leur enfant à lire, à écrire et à faire ses devoirs.

**Un programme de littératie familiale établit une relation plus étroite entre l'adulte significatif dans la vie de l'enfant et l'enfant.** Les programmes offerts par les partenaires de la recherche de la Coalition francophone comportaient une composante « compétences parentales ». Les parents ont mentionné que cet aspect de leur programme était grandement informatif. Pour les parents issus de milieu très minoritaires, acquérir de telles compétences leur a aussi donné l'occasion d'augmenter leur vocabulaire lié à ces stratégies et, de ce fait, de nommer leur réalité en français.

**Un programme de littératie familiale vise à soutenir les adultes dans leurs propres apprentissages.** Les programmes offerts par les membres de la Coalition francophone sont axés sur l'adulte et comportent souvent une composante « enfant ». Ils fournissent à l'adulte l'occasion d'améliorer ses compétences linguistiques et ses littératies et d'acquérir des compétences parentales. En participant à un programme de littératie, l'adulte vise, en fin de compte, surtout à aider son enfant. Un programme de littératie familiale devrait aider à la fois l'adulte et l'enfant. Non seulement l'enfant obtient l'aide dont il a besoin, mais il en est de même pour l'adulte.

**Un programme de littératie familiale bâtit des familles fortes et des communautés épanouies.** Nombre de familles et de communautés en milieu francophone minoritaire vivent de manière précaire. En Ontario, par exemple, les communautés sont éparpillées dans la province. Pour qu'une langue et une culture se maintiennent et s'épanouissent, les membres de la communauté doivent participer activement à sa vitalité. Les résultats de la recherche de la Coalition francophone montrent que les programmes de littératie familiale ont contribué à établir un réseau de socialisation en français tout en informant les participants des services offerts en français dans leur ville ou leur région, leur fournissant la possibilité de les utiliser.

Il reste beaucoup à faire pour appuyer les adultes en tant qu'apprenants pour la vie, et les efforts doivent se poursuivre. Pour continuer à enregistrer de bons résultats, les programmes de littératie familiale doivent pouvoir s'appuyer sur un financement stratégique solide à long terme. La recherche a établi que les programmes de littératie familiale produisent de bons résultats. Toutes les preuves nécessaires sont là pour exiger un tel financement. Il convient de préciser qu'il importe de mettre en place d'autres éléments. D'abord, il faudrait assurer la formation des animatrices actuellement en fonction sur la prestation d'un programme de littératie familiale; elle est essentielle au succès des programmes. En outre, l'évaluation des programmes devrait se faire de façon continue, de même que la création de partenariats dans la communauté. Nous recommandons, par ailleurs, la conception d'un cadre et d'un programme de littératie familiale communs fondés sur les littératies multiples.

Le fait de participer à un programme de littératie familiale dans un contexte linguistique minoritaire dépasse le simple cadre de la littératie. Dans la perspective des littératies multiples, un programme de littératie familiale est axé sur les parents et vise à les aider à aider leur enfant à réussir à l'école. Il cherche à développer chez les familles un sentiment d'appartenance à la communauté en leur donnant accès aux ressources culturelles et en leur apprenant à les « lire », quand ces ressources ne sont pas facilement disponibles. On prend les familles ou les personnes au point où elles en sont dans leur relation avec leur communauté (lire les communautés). On explore donc des possibilités pour prendre des décisions éclairées et se transformer dans le but de « devenir », comme ce que les parents ont rapporté dans la recherche de la Coalition francophone.

Il reste plusieurs défis à relever pour réussir à offrir de façon continue des programmes de littératie familiale convenant aux communautés francophones du Canada : l'obtention de financement à long terme en vue d'élaborer des plans stratégiques à long terme; l'élaboration de programmes; la formation des animatrices et des gestionnaires; la conception de mécanismes d'évaluation des programmes. Bien qu'il soit clair que les programmes de littératie familiale jouent un rôle positif dans l'amélioration des compétences et dans la survie et la construction de la communauté francophone en Ontario, le travail n'est pas fini, loin de là. Nous savons que nous pouvons réussir si nous travaillons main dans la main.

**Allons de l'avant, main dans la main!**





# 11. Références bibliographiques

**ACTION FOR FAMILY LITERACY ONTARIO (2005).** *Family Literacy in Ontario: A Guide to Best Practices*, Toronto (Ontario), Ontario Literacy Coalition.

**ADULT LITERACY AND BASIC SKILLS UNIT (ALBSU) (1993).** *The Cost to Industry: Basic Skills and the UK Workforce*, London, Adult Literacy and Basic Skills Unit.

**ALAMPRESE, J. (1996).** « Integrated Services, Cross-Agency Collaboration, and Family Literacy », présentation au symposium *Family Literacy: Directions in Research and Implications for Practice*, Washington (district de Columbia). En ligne : <http://www.ed.gov/pubs/FamLit/integ.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

**ALLARD, R., C. ESSIEMBRE et S. ARSENEAU (2003).** *Éducation, langue(s) et culture(s) de l'enfant du couple francophone-anglophone*, rapport provisoire présenté au Réseau d'appui à l'intégration des enfants des ayants droit au système éducatif francophone, Moncton (Nouveau-Brunswick), Centre de recherche et de développement en éducation.

**ANDERSON, J. (1995).** « Listening To Parents' Voices: Cross Cultural Perceptions of Learning to Read and Write », *Reading Horizons*, vol. 35, n° 5, p. 394-413.

**AUERBACH, A. (2003).** « Designer literacy: Reading the labels », *Family Literacy Forum*, vol. 2 et *Literacy Harvest*, vol. 10, p. 46-50. En ligne : <http://www.lacnyc.org/resources/publications/harvest/HarvestFall03.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.

**AUERBACH, E. R. (1989).** « Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy », *Harvard Educational Review*, vol. 59, n° 2, p. 165-181.

**BARKANY, G. (OCTOBRE 2007).** « Politique d'aménagement linguistique. Les conseils scolaires de langue française ont le vent dans les voiles ». *Pour parler profession*, revue de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. En ligne : [http://www.oct.ca/publications/pour\\_parler\\_profession/juin\\_2007/PAL.asp](http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_2007/PAL.asp). Site confirmé le 5 août 2008.

**BENSEMAN, J. (2004).** *I'm a Different Person Now. An Evaluation of the Manukau Family Literacy Programme (MFLP)*, Wellington, Tertiary Education Learning Outcomes Policy, Ministry of Education, New Zealand. En ligne : [http://www.comet.org.nz/images/pdfs/different\\_person\\_now.pdf](http://www.comet.org.nz/images/pdfs/different_person_now.pdf). Site confirmé le 5 août 2008.

**BENSEMAN, J. (2002).** *Phase 1 Family Literacy in Manukau: Infrastructure Development*, The City of Manukau Education Trust (COMET), Auckland (Australie), The University of Auckland and UniServices.

**BENSEMAN, J. et A. SUTTON (2005).** *Summative Evaluation of the Manukau Family Literacy Project (2004)*, Auckland (Australie) Auckland UniServices, The University of Auckland.

**BERNARD, R. (1998).** *Le Canada français : entre mythe et utopie*, Hearst (Ontario), Le Nordir.

**BISSONNETTE, M. et L. LA RUE (2004).** *Des livres dans mon baluchon, programme d'alphabétisation familiale*, Ottawa (Ontario), La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

**BITTAR, M., J. LEMAY et F. BLAIN (2005).** *Recherche exploratoire. Projet « Prévention de l'analphabétisme ». Résultats d'une recherche menée auprès de parents d'enfants d'âge préscolaire et d'intervenants œuvrant auprès de la famille à Longueuil, Longueuil (Québec), Commission scolaire Jacques-Cartier.*

**BRITTO, P. R., J. BROOKS-GUNN et T. M. GRIFFIN (2006).** « Maternal Reading and Teaching Patterns: Associations with School Readiness in Low-Income African American Families », *Reading Research Quarterly*, vol. 41, n° 1, p. 68-89.

**BROOKS, G., K. PAHL, A. POLLARD et F. REES (2007).** *Effective and Inclusive Practices in Family Literacy, Language and Numeracy: A Review of Programmes and Practice in the UK and Internationally*, Reading (Royaume-Uni), CfBT.

**BROWN, B.L. (1998).** *Family Literacy: Respecting Family Ways.* (Document ERIC n° 203)

**BRUNET, L. (2003).** *L'alphabétisation familiale : c'est l'affaire de tout le monde*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario et Sudbury (Ontario), Centre Fora. En ligne : <http://www.coalition.on.ca/publications/>. Site confirmé le 5 août 2008.

**CAMILLERI, J., S. SPITERI et S. WOLFENDALE (2005).** « Parent Empowerment for Family Literacy: a European Initiative », *Literacy*, vol. 39, n° 2, p. 74-80.

**CAMILLERI, J. (2006).** « Parent Empowerment for Family Literacy: the PEFaL Experience », présentation à la réunion QualiFLY de Malte, Hôtel Milano Due, Gzira, 13 février 2006, Foundation for Educational Services. En ligne : <http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/ppt/Malta%20mtg%20Presentation%20feb06.ppt>. Site confirmé le 5 août 2008.

**CASPE, M. (2003).** *Family Literacy: A Review of Programs and Critical Perspectives*, Cambridge (Massachusetts), Harvard Graduate School of Education, Harvard Family Research Project. En ligne : <http://www.gse.harvard.edu/~hfrptest/content/projects/fine/resources/research/lessons.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.

**CENTRE FOR FAMILY LITERACY (2008).** *History.* En ligne : <http://www.familit.ca/about/history.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

**CENTRE FOR FAMILY LITERACY (2005).** *Statements of Good Practices for Family Literacy Programs in Alberta* (2002). En ligne : <http://www.familit.ca/resources/CFL-Good-Practices.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.

**CENTRE FOR FAMILY LITERACY (2001).** *Foundational Training in Family Literacy: Training Program for Family Literacy Practitioners*, Edmonton (Alberta), Centre for Family Literacy.

**COALITION FRANCOPHONE POUR L'ALPHABÉTISATION ET LA FORMATION DE BASE EN ONTARIO (2006-2007).** *Rapport annuel.* Ottawa (Ontario). En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CFAFBO/rapport06/rapport06.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.

**COALITION FRANCOPHONE POUR L'ALPHABÉTISATION ET LA FORMATION DE BASE EN ONTARIO (2005).** « Notre définition de l'alphabétisation familiale », *Contact-Alpha*, vol. 7, n° 1. En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/bulletin/conalpha/fev05/09.htm>. Site confirmé le 5 août 2008.

**COALITION RÉGIONALE DE L'OUEST ET DU NORD POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (CRONAF) (2003).** *Rapport sur les pratiques optimales des membres de la Coalition régionale de l'Ouest et du Nord pour l'alphabétisation en français.* En ligne : [http://www.seffa.sk.ca/html/pdf/cronaf\\_rapport30.6.03.pdf](http://www.seffa.sk.ca/html/pdf/cronaf_rapport30.6.03.pdf). Site confirmé le 5 août 2008.

**COMET (CITY OF MANUKAU EDUCATION TRUST).** Site Internet : <http://www.comet.org>. Site confirmé le 5 août 2008.

**CORBELL, J.-P. (2006).** *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*, Ottawa (Ontario), Statistique Canada.  
En ligne : <http://statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2006015.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.

**COUTURE, R., N. LAVOIE et J.-Y. LÉVESQUE (1998).** *Programme expérimental de développement de compétences auprès de parents qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire, dans des situations d'éveil au monde de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire : rapport final*, Rimouski (Québec), Les Éditions Appropriation.

**DARLING, S. (1993).** « Family Literacy: An Intergenerational Approach to Education », dans *Family Literacy. Viewpoint: A Series of Occasional Papers on Basic Education*, London (Ontario), Adult Literacy and Basic Skills Unit, p. 2-5.

**DEBARYSCHE, B. D. (1995).** « Maternal Belief Systems: Lynchpin in the Home Reading Process », *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 16, p. 1-10.

**DIONNE, A.-M. et M. J. BERGER (2007).** *Les littératies : Perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa (Ontario), Les Presses de l'Université d'Ottawa.

**DROLET, M., J. GIASSON et L. SAINT-LAURENT (2001).** *Lire et écrire à la maison*, Montréal (Québec), Chenelière/McGraw-Hill.

**DROLET, N., J. LEGROS et S. ROY (2001).** *L'écho d'un silence. Recherche-action sur les parents peu scolarisés*, Laval (Québec), Groupe Alpha Laval et Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides.

**DUGUAY, R.-M., L. BERNARD et C. DESCHÊNES-DOUCET (2004).** *Répertoire commenté : Matériel d'animation en alphabétisation familiale*, Ottawa (Ontario), Santé Canada. En ligne : [http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/pubs/lang/index\\_f.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/pubs/lang/index_f.html). Site confirmé le 5 août 2008. [http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/pubs/lang/index\\_f.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/pubs/lang/index_f.html)

**ELFERT, M. (2007).** « Family Literacy as an Approach to Lifelong Learning in Europe », dans Dia Biou (dir.), *Lifelong Learning*, Athènes (Grèce), Secrétariat général pour l'éducation des adultes et Université d'Athènes.

**EPSTEIN, J. L., M. G. SANDERS, B. S. SIMON, K. C. SALINAS, N. R. JANSORN et F. L. VAN VOORHIS (2002).** *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2<sup>e</sup> édition, Californie, Thousand Oaks, Corwin.

**FAGAN, W. T. (2001).** *Transfer of Learning in Parent-Focused Family Literacy Programs*, St. John's (Terre-Neuve), Faculty of Education, Memorial University.



**FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (FCE) (2005).** *Profil d'entrée à la 1<sup>re</sup> année dans une perspective langagière et culturelle – Pour une intégration réussie à l'école de langue française.*  
En ligne : [http://www.ctf-fce.ca/f/programs/francophone/francaise/synthese\\_analytique\\_30\\_mars-pdf.pdf](http://www.ctf-fce.ca/f/programs/francophone/francaise/synthese_analytique_30_mars-pdf.pdf).  
Site confirmé le 5 août 2008.

[http://www.ctf-fce.ca/info/LF/fr/synthese\\_analytique.html](http://www.ctf-fce.ca/info/LF/fr/synthese_analytique.html)

**FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF) (2007).** *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire.* En ligne :  
<http://www.fcaf.net/documents/pdf/guidepratiquesexemplaires.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.

**FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF) (2006).** *Module d'introduction à l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone : L'alphabétisme, c'est l'affaire de tous!*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

**FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF) (2004a).** *Fondements de l'alphabétisation familiale dans un contexte minoritaire francophone : Manuel de formation à l'intention des intervenants et des gestionnaires*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

**FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF) (2004b).** *Réseau d'experts en alphabétisation familiale. Rapport annuel 2003-2004*, Ottawa (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

**FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES FAMILLE (FQOCF).** Site Internet :  
<http://www.fqocf.org/main.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

**FREIRE, P. (1982).** *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.

**GADSDEN, V. (2004).** « Family Literacy and Culture », dans B. H. Wasik (dir.), *Handbook of Family Literacy*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.

**GADSDEN, V. L. (1999).** « Intergenerational Literacy Within Families », dans M. Kamil, R. Tierney et R. Barr (dir.), *Handbook of Reading Research*, New York, Longman.

**GARNIER, C.-M. (2004).** *Systèmes de représentations sociales de l'alphabétisme d'adultes analphabètes et d'adultes en démarche d'alphabétisation*, Montréal (Québec), La Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

**GREEN, S. (2003).** « Involving Fathers in Family Literacy: Outcomes and Insights From the Fathers Reading Every Day Program », *Family Literacy Forum*, vol. 2, n° 2, p. 34-40.

**GRIFFITH, A. I. et SMITH, D. E. (2005).** *Mothering for Schooling*, New York, RoutledgeFalmer.

**HANNON, P. (2000).** *Reflecting on Literacy in Education*, Master Classes in Education Series, London, RoutledgeFalmer, 139 p.

**HANNON, P. et V. BIRD (2004).** « Family Literacy in England: Theory, Practice, Research, and Policy », dans B. Wasik (dir.), *Handbook on Family Literacy: Research and Services*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 23-39.

**HANNON, P., C. NUTBROWN et E. FAWCETT (1997).** « Taking Parent Learning Seriously », *Adults Learning*, vol. 9, n° 3, p. 19-21.

- HAYDEN, R. et M. SANDERS (1998).** « Community Service Providers as Literacy Facilitators: A Pilot Project », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 44, n° 2, p. 135-148.
- HEATH, S. B. (2001).** « What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School », dans A. Duranti (dir.), *Linguistic Anthropology: A Reader*, Cambridge (Massachusetts), Blackwell, p. 318-342.
- HEATH, S. B. (1983).** *Ways with Words*, Cambridge (Massachusetts), Cambridge University Press.
- HOFF, E. (2001).** *Language Development*, Belmont (Californie), Wadsworth.
- HUTCHISON, K. (2000).** *Reframing Mothers in Family Literacy*, présentation à la conférence 2000 de l'Australian Association for Research in Education.  
En ligne : <http://www.aare.edu.au/00pap/hut00304.htm>. Site confirmé le 5 août 2008.
- JANES, H. et H. KERMANI (2001).** « Caregivers' Story Reading to Young Children in Family Literacy Programs: Pleasure or Punishment? », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 44, n° 5, p. 458-466.
- JOLY, L. et M. FAUCHON (2002).** *Grandir avec mon enfant*, Calgary (Alberta), Bow Valley College.
- KANOUTÉ, F. (2003).** *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*, Montréal (Québec), Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- KARTHER, D. (2002).** « Fathers With Low Literacy and Their Young Children », *The Reading Teacher*, vol. 56, n° 2, p. 184-193.
- KERKA, S. (1991).** *Family and Intergenerational Literacy*, Washington (district de Columbia), Office of Educational Research and Improvement.
- KLASSEN-ENDRIZZI, C. (2000).** « Exploring Our Literacy Beliefs With Families », *Language Arts*, vol. 78, n° 1, p. 62-70.
- KOÇAK, A. A. (2004).** *Evaluation Report of the Father Support Program*, Istanbul (Turquie), Mother Child Education Foundation. En ligne : <http://www.acev.org/english/researches/research.asp>. Site confirmé le 5 août 2008.
- LABERGE, Y. (1994).** *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*, Vanier (Ontario), Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- LAMBERT, W. E., R. C. GARDNER, R. OLTON et K. TUNSTALL (1968).** « Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning », dans J.A. Fishman (dir.), *Readings in the Sociology of Language*, La Haye et Paris, Mouton, p. 473-491.
- LANDRY, R. (2003).** *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton (Nouveau-Brunswick), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission nationale des parents francophones.
- LANDRY, R. et R. ALLARD (1990).** « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, p. 527-553.

**LANDRY, R., E. FORGUES et C. TRAISNEL (2007).** « Vers une nouvelle synergie d'action : Sommet des communautés francophones et acadiennes », mémoire présenté à la Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA), Moncton (Nouveau-Brunswick), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission nationale des parents francophones.

**LAVOIE, N., Y. LEVESQUE, J. ROY et M. SHAW (2000).** *Développement de compétences parentales et émergence de l'écrit chez les enfants : rapport final*, Rimouski (Québec), Éditions Appropriation.

**LETOUZÉ, S. (2008).** *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire, étape 3, 2006-2007*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. En ligne : <http://www.coalition.on.ca/publications/>

**LETOUZÉ, S. (2006).** *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire, étape 2, 2005-2006*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. En ligne : <http://www.coalition.on.ca/publications/>. Site confirmé le 5 août 2008.

**LETOUZÉ, S. (2005).** *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire, étape 1, 2004-2005*, Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. En ligne : <http://www.coalition.on.ca/publications/>. Site confirmé le 5 août 2008.

**LYONNAIS, D. (2005).** *L'impact des ateliers sur les compétences parentales sur l'amélioration de l'accompagnement parental et sur la réussite éducative de l'enfant*, Lévis (Québec), Service des adultes, Commission scolaire des Navigateurs.

**MASNY, D. (2005).** « Multiple Literacies: An Alternative OR Beyond Freire », dans J. Anderson, T. Rogers, M. Kendrick et S. Smythe (dir.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools: Intersections and Tensions*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-84.

**MASNY, D. (2002).** « Les littératies : Un tournant dans la pensée et une façon d'être », *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*, Moncton (Nouveau-Brunswick), Association canadienne d'éducation de langue française et Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton. En ligne : <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/14-masny.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

**MASNY, D. (2001).** « Pour une pédagogie axée sur les littératies », dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal (Québec), Éditions logiques, p. 15-26.

**MASNY, D. (2000).** « Les littératies et la mondialisation des savoirs », dans L. Corriveau et W. Tulasiewicz (dir.), *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche*, Sherbrooke (Québec), Éditions du CRP, p. 69-78.

**MASNY, D. (1995).** « Le développement de la littératie chez les jeunes enfants », *Interaction*, vol. 9, n° 1, p. 21-24.

**MASNY, D. et T. DUFRESNE (2007).** « Apprendre à lire au 21<sup>e</sup> siècle : La perspective des littératies multiples », dans A. M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa (Ontario), Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 209-224.

**MCCOLLUM, H.** et **A. RUSSO (1993)**. *Model Strategies in Bilingual Education : Family Literacy and Parent Involvement*, Washington (DC), Department of Education, Office of the Under Secretary. En ligne : <http://www.ncele.gwu.edu/pubs/ed/familylit/index.htm>. Site confirmé le 5 août 2008.

**MYERS, K.**, et **P. DE BROUCKER (2006)**. *Les trop laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*, Réseau canadien de recherches en politique publique, p. iv.

**NATIONAL CENTER FOR FAMILY LITERACY (1989)**. *Breaking the Cycle of Illiteracy: The Kenan Family Literacy Model Program*, Louisville (Kentucky), National Center for Family Literacy.

**NEUMAN, S. B. (1996)**. « Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to Print Resources Opportunity, and Parental Interaction », *Early Childhood Research Quarterly*, n° 11, p. 495-513.

**NEUMAN, S. B.**, et **P. GALLAGHER (1994)**. « Joining Together in Literacy Learning: Teenage Mothers and Children », *Reading Research Quarterly*, n° 29, p. 382-401.

**NEUMAN, S. B.**, **T. HAGEDORN, D. CELANO** et **P. DALY (1995)**. « Toward a Collaborative Approach to Parent Involvement in Early Education: A Study of Teenage Mothers in an African-American Community », *American Educational Research Journal*, n° 32, p. 801-827.

**NICKSE, R. (1990)**. *Family and Intergenerational Literacy Programs: An Update of « The Noises of Literacy »*, Columbus (Ohio), Center on Education and Training for Employment.

**OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES (2005)**. *Profil statistique – Les francophones de l'Ontario*. En ligne : <http://www.ofa.gov.on.ca/français/carte.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

**ORELLANA, M. F.**, **K. MONKMAN** et **L. MACGILLIVRAY (2002)**. *Parents and Teachers Talk about Literacy Success*, Ann Arbor (Michigan), Center for the Improvement of Early Reading Achievement, n° 3-020.

**ORTIZ, R. W.**, **S. W. STILE** et **C. BROWN (1999)**. « Early Literacy Activities of Fathers: Reading and Writing with Young Children », *Young Children*, vol. 54, n° 5, p. 16-18.

**OSTERLING, J. P.**, **E. VIOLAND-SANCHEZ** et **M. VON VACANO (1999)**. « Latino Families Learning Together », *Educational Leadership*, vol. 57, n° 2, p. 64-68.

**PADAK, N.**, et **T. RASINSKI (2000)**. *Family Literacy Programs: Who Benefits?* (Document ERIC n° ED438470)

**PADAK, N.**, et **C. SAPIN (2001)**. *Collaboration : Working Together to Support Families*, Columbus (Ohio), Ohio State Department of Education, Division of Career – Technical and Adult Education et Kent State University, Ohio Literacy Resource Center.

**PAHL, K.**, et **S. KELLY (2005)**. « Family Literacy as a Third Space Between Home and School: Some Case Studies of Practice », *Literacy*, vol. 39, n° 2, p. 91-96.

**PARATORE, J. R. (1992)**. *An Intergenerational Approach to Literacy: Effects on the Literacy Learning of Adults and on the Practice of Family Literacy*, communication présentée à l'Annual Meeting of the National Reading Conference, San Antonio (Texas).

- PARATORE, J. R., G. MELZI et B. KROL-SINCLAIR (1999).** *What Should we Expect of Family Literacy?: Experiences of Latino Children whose Parents Participate in an Intergenerational Literacy Project*, Newark (Delaware), International Reading Association.
- PHILLIPS, L. M., R. HAYDEN et S. P. NORRIS (2006).** *Family Literacy Matters: A Longitudinal Parent-Child Literacy Intervention Study*, Calgary (Alberta), Temeron/Detselig.
- PIERRE, R. (2003).** « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée*, 2003/1, vol. VIII, p. 121-137.
- PLURI-ELLES (MANITOBA) INC. (2004).** *Guide de partenariat : Vers des partenariats communautaires rassembleurs*, Winnipeg (Manitoba), Pluri-elles (Manitoba) Inc.
- POIRIER, J. (2007).** « La lecture et l'écriture en famille : pour avoir le point de vue des pères », *Familier*, n° 2007.
- PONZETTI, J. J., et W. DULIN (1997).** « Parent Education in Washington State Even Start Family Literacy Programs », *Early Childhood Education Journal*, vol. 25, n° 1, p. 23-29.
- POTTS, M. (1994).** « The Past, Present, and the Promise of Family Literacy », *Catholic Library World*, vol. 64, n°s 2-3, p. 28-31.
- POWELL, D. (2004).** « Parenting Education in Family Literacy Programs », dans B. H. Wasik (dir.), *Handbook on Family Literacy*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 157-174.
- POWELL, D. R., et D. D'ANGELO (2000).** *Guide to Improving Parenting Education in Even Start Family Literacy Programs*, Portsmouth (New Hampshire), RMC Research Corporation.
- PURTON, D. (2000).** *Family Literacy Standards*, Saskatoon (Saskatchewan), Saskatchewan Literacy Network. (Document ERIC n° ED462593)
- RASMUSSEN, J. (s. d.).** *The BC Framework of Statements and Standards of Best Practices in Family Literacy*, Vancouver (Colombie-Britannique), Literacy BC.
- RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA (RHDSC) (2005).** *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Statistique Canada. En ligne : <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-617-XIF/89-617-XIF2005001.pdf>. Site confirmé le 5 août 2008.
- SKAGE, S. et M. SCHAETTI (1999).** *Setting the Compass: A Program Development and Evaluation Tool for Volunteer Programs in Alberta*, Calgary (Alberta), Association of Literacy Coordinators of Alberta.
- SMYTHE, S. et J. ISSERLIS (2003).** « The Good Mother: Exploring Mothering Discourses in Family Literacy Texts », *Family Literacy Forum*, vol. 2, n° 2, p. 25-33.
- STICHT, T. (2006).** *Toward a Life Cycles Education Policy*. En ligne : <http://www.nifl.gov/pipermail/familyliteracy/2006/000219.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

---

**TAYLOR, D. (dir.) (1997).** *Many Families, Many Literacies: An International Declaration of Principles*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

**TAYLOR, D. (1983).** *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

**THOMAS, A. (1998).** *L'alphabétisation familiale au Canada : Profils de pratiques efficaces*, Welland (Ontario), Éditions Soleil.

**TICE, C. J. (2000).** « Enhancing Family Literacy Through Collaboration: Program Considerations », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 44, n° 2, p. 138-145. (Document ERIC n° EJ616151)

**TOPPING, K. (1986).** *Parents as Educators*, London, Croom Helm.

**UNESCO, INSTITUT POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE (2008).** *QualiFLY (Quality in Family Literacy)*. En ligne : <http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html>. Site confirmé le 5 août 2008.

**VERNON-FEAGANS, L., D. HEAD-REEVES et K. KAINZ (2004).** « An Ecocultural Perspective on Early Literacy: Avoiding Perils of School for Nonmainstream Children », dans B. H. Wasik (dir.), *Handbook of Family Literacy*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 427-448.

**VOSS, M. M. (1996).** *Hidden Literacies: Children Learning at Home and at School*, Portsmouth (New Hampshire), Heinemann.

**WOLFENDALE, S. (1994).** « The Contribution of Parents to Their Children's Development and Education: The U.K. Perspective », *International Journal of Early Childhood*, vol. 26, n° 1, p. 41-47.